

## MASTER DE SPÉCIALISATION EN ÉTUDES DE GENRE

Gourdange

Lucie



**L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle à l'école en**

**Fédération Wallonie-Bruxelles**

**Pistes de réflexion féministes**

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel et que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance. Je suis conscient·e que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement constitue un plagiat et que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions administratives et disciplinaires encourues en cas de plagiat comme prévues dans le *Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain* au Chapitre 4, Section 7, article 107 à 114.


Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude.

Nom, Prénom : Gourdange, Lucie

Date : 03/05/2021

Signature de l'étudiant·e :

Lucie Gourdange



## REMERCIEMENTS

---

Je souhaite tout d'abord remercier ma promotrice, Madame Pascale Vielle, pour avoir su se montrer présente aux bons moments, et ce malgré des circonstances particulières et un emploi du temps plus que chargé, ainsi que pour sa bienveillance et ses précieux conseils.

Je voudrais ensuite adresser mes plus chaleureux remerciements à ma maître de stage, Margaux de Ré, pour m'avoir permis de passer un mois passionnant à ses côtés, pour son dynamisme, sa gentillesse, son empathie et son travail d'utilité publique. Je voudrais également remercier les conseillères Rosalie Mogenet et Maryam Moulila qui ont participé au bon déroulement de ce stage, ainsi que Camille Wanin, qui a elle aussi rendu ce mois au Parlement bruxellois formidable.

Je remercie également Céline Polain, pour sa disponibilité pour les étudiants du Master Genre et ses conseils tout le long de ce travail.

Enfin, je voudrais remercier du fond du cœur mes parents, mes grands-parents, mes frère et sœur, mon compagnon et mes amis et amies pour leur soutien indéfectible et leur patience tout au long de cette dernière année d'étude, leurs relectures appliquées et leur bienveillance.

## *EXECUTIVE SUMMARY*

---

Le présent mémoire porte sur l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Plus particulièrement, après avoir brièvement résumé la définition et les objectifs de l'EVRAS, il en expose le cadre légal et politique et dresse un rapide portrait de la réalité de terrain.

Nous réalisons ensuite une première évaluation du dispositif actuel d'EVRAS afin d'en pointer les principales faiblesses. Ces faiblesses sont les suivantes : la généralisation non effective de l'EVRAS en FWB, qui est encore très disparate dans la pratique ; les acteurs et actrices qui interviennent lors des animations, dont la vision ou le manque de formation peuvent poser certains problèmes ; l'approche exclusivement préventive de la sexualité ; et certains rapports sociaux qui structurent l'EVRAS.

Parmi ces rapports sociaux, on retrouve un certain essentialisme présentant la sexualité comme quelque chose d'inné et personnel en niant ses aspects politique et social ; du naturalisme dans la présentation binaire du masculin et du féminin ; de l'hétérosexisme, lorsque c'est l'hétérosexualité qui est considérée comme normale et que les autres orientations sexuelles sont catégorisées comme « à part » ; des réflexes parfois âgistes des adultes dans le fait de systématiquement considérer les jeunes comme irresponsables vis-à-vis de leur sexualité ; et enfin de l'ethnocentrisme lorsque les différentes cultures et religions ne sont pas prises en compte lors des interventions en EVRAS.

Deux théories féministes permettant un nouvel éclairage sur l'EVRAS sont ensuite présentées, à savoir la critique féministe radicale et la critique féministe intersectionnelle. Pour chacune d'elles, nous exposons les idées principales du courant et quelques critiques formulées à son encontre. Ensuite, dans une conclusion partielle, nous mettons en avant les apports de ces théories féministes lorsqu'on les applique à l'EVRAS.

Enfin, le dernier titre reprend certaines recommandations politiques pertinentes pour la réécriture de l'accord de coopération entre la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Région wallonne et la Commission Communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale, qui est en discussion à l'heure actuelle.

Ces recommandations sont les suivantes :

- Il nous paraît essentiel que la généralisation de l'EVRAS, entamée en 2012, devienne effective. A cet effet, il serait pertinent de mettre en place des mécanismes d'évaluation des initiatives en EVRAS précis et systématiques.
- La concertation entre les différents niveaux de pouvoir devrait être permanente et continue en matière d'EVRAS, afin d'en assurer la durabilité.
- Il est primordial que l'ensemble des acteurs et actrices de terrain soient impliqués dans le processus de généralisation de l'EVRAS.
- Une liste précise des thématiques à aborder lors des interventions d'EVRAS devrait être arrêtée, parmi laquelle il conviendrait de donner aux inégalités sociales structurant la sexualité une place prépondérante.
- Une approche intersectionnelle et inclusive nous paraît pertinente afin que les élèves puissent prendre conscience des rapports sociaux à l'œuvre dans la sexualité ainsi que dans la vie quotidienne, de leurs intersections et des enjeux de pouvoir qui en découlent.
- Le point de vue des élèves devrait être systématiquement pris en compte, notamment en leur permettant d'évaluer les animations EVRAS auxquelles ils et elles participent.
- Enfin, il nous paraît capital que les représentants et représentantes politiques choisissent la vision qu'ils et elles souhaitent faire passer lors des cours et animations d'EVRAS, et que cette vision soit intégrée dans le processus de mise en œuvre de l'EVRAS. A cet effet, il convient notamment d'organiser un processus de sélection des intervenants et intervenantes afin d'éviter que certaines visions opposées aux objectifs de la FWB ne soient imposées dans les écoles.

**Mots-clefs** : Education à la vie relationnelle, affective et sexuelle ; EVRAS ; féminisme ; genre ; Fédération Wallonie-Bruxelles ; école.



## PREMIÈRE PARTIE : MÉMOIRE

---

## Introduction

Le point de départ de ce mémoire est un constat : l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) est inadéquate. Bien qu'inscrite dans les missions de l'école depuis 2012, partant théoriquement obligatoire, l'organisation de l'EVRAS est laissée à la libre appréciation de chaque établissement scolaire et donc très disparate. A l'heure actuelle, beaucoup d'élèves ne bénéficient toujours pas d'une EVRAS digne de ce nom.

Ce travail est le fruit de recherches théoriques et d'observations récoltées lors de mon stage au Parlement de la Fédération-Wallonie Bruxelles auprès de la députée Margaux de Ré. Il comprend deux parties : le mémoire en tant que tel suivi de mon rapport de stage.

Son ambition principale est d'apporter des pistes de réflexion féministes à l'EVRAS pour en améliorer la qualité et de soulever certains points auxquels il conviendrait d'accorder une attention particulière. Ce mémoire s'inscrit dans le cours propice de la réforme de l'EVRAS à laquelle un Groupe de travail s'est attelé et qui doit déboucher sur un nouvel accord de coopération entre la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Région wallonne et la Commission Communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale. Dans ce contexte, nous tenterons d'apporter certaines recommandations politiques utiles pour la rédaction du nouvel accord.

Nous analyserons l'EVRAS telle qu'elle est dispensée en Fédération Wallonie-Bruxelles, en nous concentrant particulièrement sur la période couverte par la législature actuelle. Nous avons choisi de porter sur l'EVRAS deux regards féministes qui y apportent des améliorations, à savoir la théorie féministe radicale et la théorie féministe intersectionnelle, telles que développées par des autrices américaines. Ces deux théories ont chacune des apports différents, et sont un bon exemple de la variété des pensées qui forment le féminisme.

Le présent travail s'articule en trois titres : le premier reprend les repères théoriques concernant l'EVRAS en FWB nécessaires à la compréhension du sujet. Le deuxième explore les critiques féministes radicale et intersectionnelle et leurs apports à l'EVRAS. Enfin, le dernier reprend les pistes d'amélioration de l'EVRAS qui se sont dégagées au cours de ce mémoire.

# **Titre I. L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle en Fédération Wallonie-Bruxelles**

L'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (EVRAS) est un sujet vaste et varié. Il est de ce fait important d'en déterminer la définition et les objectifs (Chapitre 1), et de délimiter son cadre légal (Chapitre 2) et son cadre politique (Chapitre 3). Ensuite, nous nous pencherons sur les réalités de terrain de l'EVRAS en Fédération Wallonie-Bruxelles (Chapitre 4), avant de procéder à une première évaluation du dispositif de l'EVRAS tel qu'il est prévu actuellement en Fédération Wallonie-Bruxelles (Conclusion partielle).

## ***Chapitre 1. La définition et les objectifs de l'EVRAS***

L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) est définie comme « 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 vie relationnelle, affective et sexuelle et le respect de soi et des autres »<sup>1</sup>. Le terme « sexualité » a ici une acception large incluant ses « dimensions relationnelle, affective, sociale, culturelle, philosophique et éthique »<sup>2</sup>.

L'EVRAS vise à accompagner les jeunes vers l'âge adulte et poursuit des objectifs divers, comprenant, entre autres, la promotion de lieux de vie respectueux et tolérants, ouverts quant aux différentes sexualités, la promotion du respect entre les filles et les garçons, la préparation des élèves aux changements induits par la puberté ou encore la prévention des grossesses et des infections sexuellement transmissibles (IST)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> 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, conclu à Bruxelles le 20 juin 2013, art. 1<sup>er</sup>, §1.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> Site de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, page sur l'EVRAS, [http://www.enseignement.be/index.php?page=27276&navi=4047&rank\\_page=27276](http://www.enseignement.be/index.php?page=27276&navi=4047&rank_page=27276) (consulté le 10 mai 2021).

Bien que préexistante, l'éducation sexuelle en milieu scolaire a été profondément transformée par l'épidémie du sida dans les années 1980. C'est cette dernière qui a justifié l'intervention des pouvoirs publics dans la sphère privée de la sexualité<sup>4</sup>.

La Belgique s'est emparée tardivement des questions d'éducation à la sexualité en milieu scolaire. En effet, alors que les premiers instruments internationaux spécifiques à l'EVRAS voyaient le jour en 2010 (Chapitre 2, Section 1), ce n'est qu'en 2012 que l'EVRAS est devenue une obligation légale en Fédération Wallonie-Bruxelles (Chapitre 2, Section 2)<sup>5</sup>.

## ***Chapitre 2. Le cadre légal***

### Section 1. Le cadre légal international

#### *§1. La Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes*

La Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW) a été adoptée le 18 décembre 1979 et est entrée en vigueur le 3 septembre 1981. Bien qu'elle ne concerne pas directement l'éducation à la sexualité, cette Convention reste pertinente pour le propos du présent travail en ce qu'elle impose aux Etats signataires<sup>6</sup> de « modifier les schémas et modèles de comportement socio- culturel de l'homme et de la femme en vue de parvenir à l'élimination des préjugés et des pratiques coutumières, ou de tout autre type, qui sont fondés sur l'idée de l'infériorité ou de la supériorité de l'un ou l'autre

---

<sup>4</sup> G. AMERIJCKX, N. MOREAU et I. GODIN, « La généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle en milieu scolaire. Enjeux structurels pour la Fédération Wallonie-Bruxelles », *Cahier Santé SIPES*, Service d'Information Promotion Éducation Santé, ESP-ULB, Bruxelles, 2015, p. 14.

<sup>5</sup> Décr. Comm. fr. du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *M.B.*, 23 septembre 1997, art. 8, 9°.

<sup>6</sup> Cela comprend la Belgique, qui a ratifié cette Convention en 1985.

sexe ou d'un rôle stéréotypé des hommes et des femmes »<sup>7</sup>. Cette obligation est indéniablement tributaire de l'éducation des jeunes générations, laquelle passe elle-même par l'EVRAS.

La Convention impose également aux Etats de prévoir une éducation familiale permettant de comprendre le rôle social de la maternité et de reconnaître la responsabilité des hommes comme des femmes dans le fait d'élever des enfants<sup>8</sup>.

Enfin, les Etats doivent permettre l'accès à des renseignements précis et spécifiques en termes de santé et de bien-être des familles<sup>9</sup>.

En conclusion, bien que ces obligations ne soient pas expressément rattachées à l'EVRAS, sa mise en œuvre par la Belgique, et plus précisément la Fédération Wallonie-Bruxelles, doit tenir compte de ces prescriptions internationales.

## §2. Les standards de l'OMS pour l'éducation sexuelle en Europe

Datant de 2010, les standards de l'Organisation Mondiale de la Santé pour l'éducation sexuelle en Europe sont des recommandations destinées aux autorités responsables de l'éducation et de la santé, traduits en français en 2013<sup>10</sup>.

Cet instrument reprend une définition de l'éducation à la sexualité, des arguments soulignant son importance et des recommandations au nombre desquelles on retrouve l'importance de

---

<sup>7</sup> Convention sur l'élimination de toutes les formes de discriminations à l'égard des femmes, adoptée par l'Assemblée générale des Nations-Unies le 3 septembre 1981, ratifiée par la Belgique en 1985, <https://igvm-iefh.belgium.be/sites/default/files/downloads/cedaw%20EN.pdf>, art. 5, a).

<sup>8</sup> Convention sur l'élimination de toutes les formes de discriminations à l'égard des femmes, *op. cit.*, art. 5, b).

<sup>9</sup> Convention sur l'élimination de toutes les formes de discriminations à l'égard des femmes, *op. cit.*, art. 10, h).

<sup>10</sup> Organisation Mondiale de la Santé (OMS) Bureau régional pour l'Europe et BZgA, *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe. Un cadre de référence pour les décideurs politiques, les autorités compétentes en matière d'éducation et de santé et les spécialistes*, Centre fédéral allemand pour l'éducation à la santé BZgA, Cologne, 2010, [https://www.sante-sexuelle.ch/assets/docs/Standards-OMS\\_fr.pdf](https://www.sante-sexuelle.ch/assets/docs/Standards-OMS_fr.pdf) (consulté le 10 mai 2021).

commencer l'éducation sexuelle tôt mais de manière adaptée à chaque âge et le fait que l'éducation sexuelle est une matière multidisciplinaire<sup>11</sup>.

Bien qu'adoptés voici plus de dix ans, les standards de l'OMS restent pertinents, et les instruments légaux nationaux continuent à les utiliser comme référence.

### §3. Les principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité de l'UNESCO

Les principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité de l'UNESCO ont tout d'abord été publiés en 2010, puis ont fait l'objet d'une révision en 2018. Ils « ont été élaborés pour aider les autorités des secteurs de l'éducation et de la santé et les autres autorités compétentes à élaborer des programmes et des supports pédagogiques d'éducation complète à la sexualité, et à les mettre en œuvre à l'école et en dehors »<sup>12</sup>.

Ils s'inspirent et respectent d'autres instruments internationaux, parmi lesquels la Convention relative aux droits de l'enfant et la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes<sup>13</sup>.

Cet instrument reprend également une définition de ce qu'il appelle « l'éducation complète à la sexualité », ainsi que des recommandations, basées sur des exemples de programmes nationaux efficaces, pour répondre aux besoins en la matière<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> Organisation Mondiale de la Santé (OMS) Bureau régional pour l'Europe et BZgA, *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe. Un cadre de référence pour les décideurs politiques, les autorités compétentes en matière d'éducation et de santé et les spécialistes*, op. cit.

<sup>12</sup> Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité. Une approche factuelle*, édition révisée, Paris, 2018, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840_fre) (consulté le 10 mai 2021), p. 12.

<sup>13</sup> Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité. Une approche factuelle*, op. cit., p. 13.

<sup>14</sup> Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité. Une approche factuelle*, op. cit., p. 106.

## Section 2. Le cadre légal en Fédération Wallonie-Bruxelles

### §1. Les instruments légaux actuels

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'EVRAS est devenue une obligation légale en 2012, lorsqu'elle a été inscrite comme mission pour l'école dans le Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre<sup>15</sup>, dit « décret missions ».

Cette inscription visait à confirmer la généralisation de l'EVRAS, avec pour objectif d'y assurer aux élèves un accès égal lors de leur parcours scolaire. Cette étape importante était une réponse partielle à un état des lieux des activités d'EVRAS en milieu scolaire réalisé en 2003 qui mettait en lumière le fait que 21% de jeunes parmi les deuxième, troisième et quatrième secondaires n'avaient jamais bénéficié d'animations EVRAS, et qui soulignait également des discriminations entre l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement général<sup>16</sup>.

Suite à cette inscription, un protocole d'accord a été conclu le 20 juin 2013 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<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Décr. Comm. fr. du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *op. cit.*, art. 8, 9°.

<sup>16</sup> M. ANDRIEN, K. RENARD, D. PIETTE, H. VANORLE et M. MERCIER, *Animations à la vie affective et sexuelle à l'école: propositions d'objectifs, de thématiques et de stratégies: rapport de l'équipe interuniversitaire*, décembre 2003, Presses universitaires de Namur, p. 8.

<sup>17</sup> 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, conclu à Bruxelles le 20 juin 2013, <https://transgenderinfo.be/wp-content/uploads/Protocole-daccord-evras.pdf> (consulté le 10 mai 2021).

Une circulaire<sup>18</sup> fût également envoyée à tous les chefs d'établissement afin de leur donner des points de repères et d'ouvrir des pistes pour le soutien de l'EVRAS dans les écoles<sup>19</sup>.

Cependant, malgré ce tournant législatif et une importante volonté politique, la généralisation de l'EVRAS n'est toujours pas une réalité<sup>20</sup>. C'est pour cette raison qu'un nouvel accord de coopération est en discussion à l'heure actuelle.

## §2. L'accord de coopération en préparation

Au début de la législature actuelle, un groupe de travail portant sur la question de l'EVRAS a vu le jour, associant le cabinet de Madame Caroline Désir (Ministre de l'Education en FWB) et ceux de Madame Barbara Trachte (Ministre-Présidente du Collège de la Commission communautaire française (COCOF) chargée de la Promotion de la Santé, de la Famille, du Budget et de la Fonction publique) et de Madame Christie Morreale (Ministre de l'Emploi, de la Formation, de la Santé, de l'Action sociale, de l'Egalité des chances et des Droits des Femmes en Région wallonne).

Ce groupe travaille à la généralisation effective de l'EVRAS, et vise la réécriture de l'accord de coopération entre la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Région wallonne et la COCOF. Selon les mots de Madame Caroline Désir, ce document « vise à définir les objectifs des animations EVRAS, à préciser les thématiques qui y seront abordées et les rôles des différents acteurs prenant part au processus. Je souhaite que ce nouveau protocole de collaboration soit bien plus précis sur les thématiques minimales qui devront être explorées dans les animations EVRAS,

---

<sup>18</sup> Circulaire n°4550 du 10 septembre 2013, intitulée « Education à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) », Cabinet de Madame la Ministre Marie-Martine Schyns, [http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do\\_id=4773](http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=4773) (consulté le 10 mai 2021).

<sup>19</sup> Circulaire n°4550 du 10 septembre 2013, intitulée « Education à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) », *op. cit.*, p. 2.

<sup>20</sup> X. MASZOWEZ, « EVRAS : des volontés exprimées à la réalité de terrain », *Chronique Féministe*, n°114, Juillet/Décembre 2014, p. 52.

mais également sur le rôle et l'intervention des différents intervenants. Ils devront tenir compte des définitions de l'OMS et de l'UNESCO »<sup>21</sup>.

Ce mémoire s'inscrit pleinement dans ce Momentum politique, son ambition étant d'ouvrir des pistes de réflexion féministes visant à améliorer l'EVRAS en FWB, qui pourraient être pertinentes dans le cadre de l'écriture du nouvel accord de coopération.

### ***Chapitre 3. Le cadre politique***

Dans la Déclaration de politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour 2019-2024, l'engagement du gouvernement pour la généralisation de l'EVRAS<sup>22</sup> est mentionné à plusieurs reprises, mais également pour la formation du personnel éducatif<sup>23</sup>, la lutte contre les stéréotypes<sup>24</sup> et l'intégration de la dimension LGBTQIA+ dans les cours d'EVRAS<sup>25</sup>.

Ces questions sont également au cœur des préoccupations des députés et députées du Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui ont déjà adressé plusieurs questions parlementaires à ce sujet à Madame Désir lors de Commissions de l'Education. Celles-ci portaient principalement sur la généralisation de l'EVRAS, mais aussi sur les thématiques à aborder lors des animations (la lutte contre l'homophobie, la contraception masculine ou les pratiques d'accouchement physiologique, par exemple), sur le budget ou encore sur l'EVRAS dès la maternelle<sup>26</sup>. Les réponses de Madame Désir insistent toujours sur la réécriture de l'accord de coopération et le fait que l'EVRAS demeure une de ses préoccupations permanentes.

---

<sup>21</sup> Questions n° 4.17, 4.18, 4.19 et 4.20 de Mmes Sophie Pécriaux, Hélène Ryckmans, Marie-Martine Schyns et Elisa Groppi du 5 janvier 2021, *Q.R.*, Commission de l'Education du Parlement de la Communauté Française, 2020-2021, CRIC N°42-Educ.8, <http://archive.pfwb.be/1000000020cb06a> (consulté le 4 mai 2021), pp. 33-34.

<sup>22</sup> Déclaration de politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019-2024, <https://gouvernement.cfwb.be/files/Documents/D%C3%A9claration%20de%20Politique%20Communautaire%202019-2024.pdf> (consulté le 4 mai 2021), p. 16.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> Déclaration de politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles, *op. cit.*, p. 37.

<sup>25</sup> Déclaration de politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles, *op. cit.*, p. 38.

<sup>26</sup> Voir Annexe 2 : « Note de synthèse des questions parlementaires portant sur l'EVRAS ».

## ***Chapitre 4. Sur le terrain***

Nous l'avons vu, l'EVRAS et sa généralisation font l'objet d'une attention particulière de la part du législateur et des représentants politiques en FWB. Mais qu'en est-il du terrain ? En pratique, il apparaît que l'EVRAS a plusieurs sources, formelles lorsqu'elle est abordée à l'école (Section 1), et informelles (Section 2).

### Section 1. L'EVRAS à l'école

L'école est considérée par certains comme un lieu privilégié pour l'EVRAS. En effet, elle peut former un relais avec la famille, tout en offrant une distance affective permettant une expression plus libre et aisée des jeunes. Le fait que la sexualité soit abordée dans le cadre de l'école peut également être rassurant pour les parents<sup>27</sup>.

De fait, les écoles présentent l'avantage d'être en contact fréquent et durable avec les jeunes lors du moment de leur puberté, et ont donc la possibilité de dispenser des cours d'EVRAS au fil des ans, à des moments adaptés à l'âge des élèves, par des enseignants et enseignantes ou des professionnels et professionnelles formé(e)s<sup>28</sup>.

Cependant, il faut être attentif à la sur-sollicitation de l'école et au mythe de celle-ci comme solution à tous les problèmes de la société<sup>29</sup>. En effet, l'éducation à la sexualité et, de manière plus générale, à la citoyenneté, ne peut être effective si elle repose uniquement sur l'école. La famille et les pairs ont une importance non négligeable en la matière.

L'EVRAS à l'école est donc un sujet nécessaire, qui combine l'action de plusieurs acteurs et actrices (§1). Pourtant, elle rencontre encore diverses formes de réticence (§2).

---

<sup>27</sup> A. FANIEL, « Craintes, interrogations et observations des professionnels concernant la modification décréale en matière d'éducation sexuelle à l'école », *Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance asbl*, n°3, 2013, pp. 2-3.

<sup>28</sup> Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité. Une approche factuelle*, *op. cit.*, p. 20.

<sup>29</sup> A. FANIEL, *op. cit.*, p. 2.

### §1. Les acteurs et actrices clés et les différents modes d'action

Tout d'abord, il faut souligner que l'EVRAS à l'école implique divers acteurs et actrices, que l'on peut classer en deux catégories : internes et externes.

Au rang des acteurs et actrices internes, on retrouve les directeurs et directrices et les équipes éducatives, en ce compris les professeurs, les centres psycho-médicaux-sociaux (CPMS) et les services de promotion de la santé à l'école (SPSE). Dans ce cadre, l'EVRAS est dispensée dans les cours existant de sciences, de religion ou de morale, souvent par les professeurs eux-mêmes<sup>30</sup>.

Les acteurs et actrices externes sont quant à eux les centres de planning familial (CPF) et les centres locaux de promotion de la santé (CLPS). Ils interviennent en EVRAS dans le cadre d'animations distinctes des cours et sont formés sur les questions de sexualité.

Enfin, plusieurs modes d'action coexistent en FWB pour dispenser l'EVRAS. Les deux principaux sont les animations et les cours. Les animations consistent en des modules dispensés par des intervenants formés à la thématique de la sexualité<sup>31</sup>. Elles sont particulièrement avantageuses car elles permettent de sortir d'une relation d'autorité comme il peut en exister entre les professeurs et les élèves, et favorisent de ce fait l'expression des jeunes<sup>32</sup>. Les cours prennent la forme d'un cours « classique », dispensé par un professeur et comprenant une évaluation des compétences des élèves. Ce modèle est très limité si les professeurs sont les seuls acteurs envisagés, puisqu'ils ne sont pas forcément formés sur la question et que le dialogue avec les élèves peut être plus compliqué<sup>33</sup>.

Du fait de certaines « zones grises » de l'accord de coopération, qui fait preuve d'une grande souplesse dans son exécution, le choix des acteurs et actrices dispensant l'EVRAS est laissé aux établissements scolaires. Bien que présentant nombreux avantages, c'est aussi la porte

---

<sup>30</sup> A. FANIEL, « L'intégration obligatoire de l'éducation sexuelle à l'école : focus sur la modification décrétable », *Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance asbl*, n°2, 2013, p. 3.

<sup>31</sup> X. MASZOWEZ, *op. cit.*, p. 51.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> X. MASZOWEZ, *op. cit.*, pp. 51-52.

ouverte à certaines dérives, dont le fait que des intervenants et intervenantes puissent tenir le discours de leur choix, parfois en allant à l'encontre des objectifs inclusifs prônés par la FWB. Nous y reviendrons dans la conclusion partielle de ce titre.

## §2. Les réticences vis-à-vis de l'EVRAS

L'EVRAS à l'école se heurte à certaines réticences, notamment de la part de ceux qui considèrent qu'elle est de l'ordre du privé uniquement, et qu'elle n'a donc sa place ni dans la sphère publique, ni à l'école<sup>34</sup>.

Un autre argument formulé en défaveur de l'EVRAS est d'ordre moral : il existe en effet des craintes qu'aborder l'éducation sexuelle à l'école participe au développement d'une curiosité malsaine de la part des jeunes, incite aux comportements sexuels et ait pour conséquence un relâchement des mœurs<sup>35</sup>.

Tous ces arguments découlent d'une forme de « panique morale » des adultes concernant la sexualité des jeunes, due au fait que la socialisation des jeunes est devenue de plus en plus « horizontale », marquée par les pairs et les moyens de communication, ce qui a créé une inquiétude croissante des adultes dans la mesure où les adolescents et adolescentes semblent échapper à leur contrôle direct<sup>36</sup>. Bien que légitimes, ces craintes ne devraient cependant pas interférer avec la dispense d'EVRAS à l'école, qui permet justement de contrebalancer certaines de ces sources informelles, disparates et non contrôlées.

---

<sup>34</sup> L. CHAMPAGNE, « 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)*, 2017, p. 60.

<sup>35</sup> G. AMERIJCKX, N. MOREAU et I. GODIN, *op. cit.*, p. 14.

<sup>36</sup> M. BOZON, « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable », *Agora Débats/Jeunesse*, n°60, 2012, p. 122.

## Section 2. Les sources informelles d'EVRAS

Les parents, les amis et amies restent, pour certains jeunes, les interlocuteurs privilégiés en matière d'EVRAS<sup>37</sup>. Les autres sources informelles sont très variées, on y retrouve notamment les « médias, Internet, la psychologie vulgarisée, la médecine, les campagnes de prévention, la littérature, les publicités, le cinéma, les enquêtes sur la sexualité, etc. »<sup>38</sup>.

Parmi toutes ces sources, la pornographie a évidemment une influence, mais bien moindre que celle pointée du doigt par certains discours alarmistes. Reste que le matériel pornographique est d'une grande accessibilité, et l'image qu'il donne de la sexualité est loin de la réalité. Il est, de ce fait, encore plus capital de transmettre, via l'école, une information de qualité<sup>39</sup> et de permettre aux jeunes de poser leurs questions.

### ***Conclusion partielle : première évaluation du dispositif***

Plusieurs faiblesses de l'EVRAS en milieu scolaire en FWB sont régulièrement mises en avant par différents auteurs et autrices. Parmi ces faiblesses, nous soulignerons notamment le fait que la généralisation de l'EVRAS n'est toujours pas une réalité (Section 1), la place, le choix et parfois le manque de formation des acteurs et actrices (Section 2), l'approche exclusivement préventive de l'EVRAS (Section 3) et certains rapports sociaux qui la sous-tendent (Section 4).

---

<sup>37</sup> F. VERDURE, A. ROUQUETTE, M. DELORI, F. ASPEELE et S. FANELLO, « Connaissances, besoins et attentes des adolescents en éducation sexuelle et affective. Etude réalisée auprès d'adolescents de classes de troisième », *Archives de Pédiatrie*, 2010, p. 5.

<sup>38</sup> M. BOZON, *op.cit.*, p. 129.

<sup>39</sup> E. CROUSSE, « Focus sur un acteur de terrain: l'asbl SIDA'SOS », in *Une cartographie militante de l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) en Belgique francophone, Prospective Jeunesse*, n°76, 2016, p. 19.

## Section 1. La généralisation non effective de l'EVRAS

Démarrée en 2012 avec son intégration dans le décret « missions »<sup>40</sup>, la généralisation de l'EVRAS a donc pour objectif de garantir l'équité dans ce domaine à tous les élèves de la FWB, peu importe leur milieu social ou culturel, leurs traditions ou leurs croyances<sup>41</sup>.

Bien que le décret « missions » impose aux établissements scolaires de prendre des initiatives en la matière, ils jouissent d'une liberté totale dans la mise en œuvre de cette obligation. Cela permet certes une grande souplesse, mais « l'absence d'objectifs communs clairement identifiés et de méthodologie commune ne permet pas l'implémentation équilibrée de l'EVRAS »<sup>42</sup>. Il apparaît en effet que certains élèves ne participent que peu, sinon pas du tout, à des animations EVRAS lors de leur cursus scolaire<sup>43</sup>.

Des disparités non négligeables existent encore entre les écoles, notamment en termes de thématiques abordées. Il n'existe en effet pas de liste du contenu à évoquer en classe<sup>44</sup>. Dès lors, certaines écoles peuvent décider de se concentrer exclusivement sur les aspects relationnels de l'EVRAS, et d'éviter des sujets plus « sensibles » tels que l'avortement, les orientations sexuelles ou la contraception<sup>45</sup>.

---

<sup>40</sup> Décr. Comm. fr. du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *op. cit.*, art. 8, 9°.

<sup>41</sup> Centre Liégeois de Promotion de la Santé, *L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle à l'école – FWB*, [http://www.enseignement.be/download.php?do\\_id=11305&do\\_check=](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=11305&do_check=) (consulté le 10 mai 2021), p.3.

<sup>42</sup> X. MASZOWEZ, *op. cit.*, p. 53.

<sup>43</sup> F. MARÉCHAL, *A l'Institut Notre Dame d'Arlon (INDA), quel est le point de vue des élèves de cinquième et sixième secondaire sur la qualité des interventions d'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) auxquelles ils ont participé ?*, Faculté de santé publique, Université catholique de Louvain, 2018, p. 16.

<sup>44</sup> F. BLOC et V. PIETTE, *L'EVRAS ou l'éternelle pomme de discorde*, Espace de libertés, 2016, <https://www.laicite.be/magazine-article/levras-ou-leternelle-pomme-de-discorde/> (consulté le 5 mai 2021).

<sup>45</sup> F. BLOC et V. PIETTE, *Jouissez sans entraves ? Sexualité, citoyenneté et liberté*, Espace de libertés, Editions du Centre d'Action Laïque, Bruxelles, 2016, p. 70.

D'autres différences sont à noter dans le temps octroyé aux initiatives EVRAS concernant les intervenants et leur formation<sup>46</sup>, la taille des groupes d'élèves, la mixité ou non de ces groupes et la fréquence des animations ainsi que leur durée.

Il est nécessaire que le nouvel accord de coopération tire la leçon de ces disparités et propose des solutions afin d'y remédier. A cet effet, une concertation effective des acteurs impliqués dans l'EVRAS en FWB est primordiale<sup>47</sup>. En plus de la définition et des objectifs de l'EVRAS déjà présentés dans le protocole d'accord de 2013, apporter un cadre plus précis, une structure et des directives claires pour permettre une harmonisation et une information de qualité à tous les élèves apparaît nécessaire. De même, la mise en place des modalités d'évaluation des mesures adoptées afin de pouvoir mesurer l'impact réel du décret<sup>48</sup> est capitale.

## Section 2. Les acteurs de l'EVRAS en milieu scolaire

Au niveau des acteurs, plusieurs problèmes peuvent être relevés, principalement lorsque l'EVRAS est abordée par les professeurs eux-mêmes dans le cadre de cours « classiques ». En effet, la relation d'autorité entre professeur et élèves peut interférer avec la possibilité d'instaurer un dialogue libre, et les professeurs ne sont pas toujours formés sur les questions d'EVRAS, ni même forcément à l'aise avec le sujet<sup>49</sup>.

Il est donc essentiel que l'école fasse appel à des acteurs extérieurs et spécialisés, au premier rang desquels figurent les centres de planning familial. La formation des intervenants devrait être un prérequis nécessaire afin de pouvoir encadrer des animations d'EVRAS, et il serait contre-productif, dans ce cadre, de ne pas profiter de l'expertise des professionnels des centres de planning familial. De plus, ces intervenants garantissent une forme de neutralité et de

---

<sup>46</sup> E. CROUSSE, « Focus sur un acteur de terrain: l'asbl SIDA'SOS », in *Une cartographie militante de l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) en Belgique francophone, Prospective Jeunesse*, n°76, 2016, p. 19.

<sup>47</sup> G. AMERIJCKX, N. MOREAU et I. GODIN, *op. cit.*, p. 34.

<sup>48</sup> L. CHAMPAGNE, *op. cit.*, p. 51.

<sup>49</sup> X. MASZOWEZ, *op. cit.*, p. 52.

distance vis-à-vis de l'institution scolaire, favorable à un dialogue ouvert et à l'ouverture des jeunes sur des questions sensibles<sup>50</sup>.

Un dernier point problématique à soulever concerne le choix des acteurs et actrices par les établissements scolaires. Celui-ci n'étant absolument pas encadré, il est laissé à la discrétion de chaque établissement, d'où d'inévitables dérives. Le contenu et la qualité de l'EVRAS varient en effet fortement en fonction de la vision portée par les animateurs et animatrices. Cette vision peut être très ouverte et inclusive, et de ce fait conforme aux objectifs poursuivis par la FWB, notamment lorsque ce sont les centres de planning familial qui s'en occupent, mais elle peut également être détournée. Cela arrive par exemple lorsque des associations chrétiennes viennent tenir des discours de promotion de la chasteté jusqu'au mariage, d'anti-contraception et d'anti-avortement.

Le nouvel accord de coopération doit absolument tenir compte de ces faiblesses pour atteindre son objectif et permettre à tous les élèves de la FWB de recevoir une EVRAS de qualité.

### Section 3. Le modèle exclusivement « préventif »

Trop souvent, les cours ou animations d'EVRAS tournent autour d'une approche exclusivement préventive de la sexualité, focalisée sur les risques et les maladies. Les moyens alloués à l'EVRAS permettent principalement d'informer les élèves quant aux grossesses non désirées, au sida ou aux IST<sup>51</sup>.

Le modèle dit préventif s'articule autour de deux aspects principaux : la mise en garde des jeunes contre les dangers et les risques de la sexualité, et leur responsabilisation par la promotion de leur possibilité de faire un choix éclairé<sup>52</sup>.

Une des conséquences de ce modèle est de passer sous silence les questions d'inégalités de genre, de classe, d'orientation sexuelle, d'ethnie et plus généralement, les questions sociétales.

---

<sup>50</sup> G. AMERIJCKX, N. MOREAU et I. GODIN, *op. cit.*, p. 39.

<sup>51</sup> F. BLOC et V. PIETTE, *Jouissez sans entraves ? Sexualité, citoyenneté et liberté*, *op. cit.*, p. 59.

<sup>52</sup> A. MARTINEZ et K. PHILIPPS, « La promotion de l'équité en éducation sexuelle dans les écoles secondaires de la région d'Ottawa », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 32, 2009, pp. 63-64.

Il échoue également à prendre en compte les différences affectant certaines minorités en termes de risques. De ce fait, cette approche renforce les stéréotypes de genre, de classe et de « race » et dépolitise la lutte contre le sexisme et la LGBTQIA+phobie<sup>53</sup>.

Pourtant, l'évaluation de ce type d'approche en a démontré les limites, notamment le fait qu'elle « occulte les réalités socioculturelles dans lesquelles les comportements sont réalisés »<sup>54</sup>. Adopter une approche « nuancée et globale » qui offre la possibilité de présenter la sexualité « dans ses aspects positifs »<sup>55</sup> se révèle dès lors indispensable. Une attention particulière doit également être accordée aux « facteurs sociaux et culturels liés aux aspects plus vastes des relations interpersonnelles et de la vulnérabilité, tels que les inégalités de genre et de pouvoir, les facteurs socio-économiques, l'origine raciale, le statut VIH, le handicap, l'orientation sexuelle et l'identité de genre »<sup>56</sup>. Le partage de ces diversités est une source d'ouverture et d'enrichissement pour chaque jeune.

#### Section 4. Les enjeux de pouvoir liés aux rapports sociaux au cœur de l'EVRAS

Plusieurs obstacles à une EVRAS critique et équitable ont été mis en lumière par Kathleen Boucher<sup>57</sup>, puis par Andrea Martinez et Karen Phillips<sup>58</sup>. Pour K. Boucher, les rapports sociaux intrinsèques à l'EVRAS et qui exercent une influence dans la façon dont elle est dispensée sont des corollaires du sexisme et sont au nombre de quatre : l'essentialisme, le naturalisme,

---

<sup>53</sup> M. BOZON, « L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable ? », *Sciences sociales et santé*, vol. 31, 2013, p.103.

<sup>54</sup> F. WAFO et D. BERGER, « Modèle théorique d'intervention en éducation à la sexualité : une approche globale », *Éducation à la santé et complexité. Recherches, formations, pratiques*, Actes du 4<sup>ème</sup> colloque international d'UNIRÉS, 2012, p. 66.

<sup>55</sup> Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité. Une approche factuelle*, op. cit., p. 18.

<sup>56</sup> *Ibidem*.

<sup>57</sup> K. BOUCHER, « « Faites la prévention, mais pas l'amour ! » : des regards féministes sur la recherche et l'intervention en éducation sexuelle », *Recherches féministes*, vol. 16, 2003, pp. 121-158.

<sup>58</sup> A. MARTINEZ et K. PHILLIPS, « La promotion de l'équité en éducation sexuelle dans les écoles secondaires de la région d'Ottawa », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 32, 2009, pp. 60-86.

l'hétérosexisme et l'âgisme<sup>59</sup>. A. Martinez et K. Phillips reprennent ces quatre rapports sociaux en y ajoutant l'ethnocentrisme<sup>60</sup>.

Tout d'abord, une des critiques principales que s'attirent les interventions en EVRAS tient dans ce qu'elles véhiculent bien souvent une vision essentialiste de la sexualité, cette dernière étant présentée comme un attribut de la personnalité et une qualité intrinsèque de chaque individu relevant de la sphère intime et privée<sup>61</sup>. Or, comme des dizaines d'auteurs et autrices l'affirment depuis des décennies, « la sexualité est forcément politique »<sup>62</sup>. Ignorer cet aspect politique revient à nier les rapports de pouvoir à l'œuvre au sein de la sexualité<sup>63</sup>.

Ensuite, le naturalisme présent de façon flagrante dans l'EVRAS pose question. L'entièreté de ces cours repose bien souvent sur une bicatégorisation sexuelle basée sur une différence biologique<sup>64</sup>, entretenant ainsi le modèle binaire exclusif entre le masculin et le féminin, et invisibilisant à nouveau une partie de la population, dont les personnes intersexes, les personnes transgenres ou encore les personnes non-binaires. Ce naturalisme nourrit également certains stéréotypes de genre, principalement celui décrivant les hommes comme « sexuels » et les femmes comme « affectives »<sup>65</sup>.

Un des aspects les plus frappants de l'EVRAS telle que dispensée actuellement est l'hétérosexisme, et ce en dépit des efforts tentant de le dépasser, par exemple en abordant les diverses orientations sexuelles et identités de genre.

---

<sup>59</sup> K. BOUCHER, *op. cit.*, p. 138.

<sup>60</sup> A. MARTINEZ et K. PHILLIPS, *op.cit.*,p. 67.

<sup>61</sup> K. BOUCHER, *op. cit.*, p. 138.

<sup>62</sup> J. WEEKS, M. MAUDET et C. THOMÉ, « « La sexualité est forcément politique ». Entretien avec Jeffrey Weeks », *Genre, sexualité & société*, Automne 2015, <http://journals.openedition.org/gss/3641> (consulté le 5 mai 2021).

<sup>63</sup> K. BOUCHER, *op. cit.*, p. 139.

<sup>64</sup> K. BOUCHER, *op. cit.*, p. 140.

<sup>65</sup> *Ibidem*.

Il est évident que l'hétérosexualité constitue la norme à l'heure actuelle, la sexualité bonne, normale, naturelle et sacrée, et celle qui s'en éloigne est perçue comme mauvaise, déviante, contre-nature et maudite, selon les termes de Gayle Rubin<sup>66</sup>.

L'EVRAS s'inscrit dans ce contexte, et reproduit cet écueil en ne présentant pas l'hétérosexualité, *de facto* considérée comme normale et acquise, mais en s'attardant sur les autres orientations sexuelles comme si elles étaient « à part ».

K. Boucher parle d'hétérosexisme, entendu comme « une forme de discrimination basée sur l'orientation sexuelle, qui contribue à faire de l'homosexualité et de la bisexualité des réalités jugées secondaires, voire inférieures »<sup>67</sup>. Il se manifeste notamment dans le fait que les représentations de l'homosexualité à l'école montrent principalement l'homosexualité masculine, négligeant de ce fait l'homosexualité féminine, objet d'une véritable invisibilisation<sup>68</sup>.

Le dernier rapport social mis en lumière par K. Boucher est l'âgisme, défini comme de la discrimination basée sur l'âge<sup>69</sup>. La politique autour de l'EVRAS se base en effet sur une vision homogénéisante de la jeunesse, aveugle aux différences et inégalités sociales présentes parmi les élèves<sup>70</sup>. Les intervenants en EVRAS, et les adultes de manière générale, peuvent avoir tendance à percevoir l'entièreté des jeunes comme immatures et irresponsables à l'égard de la sexualité<sup>71</sup>, ce qui justifie l'approche préventive décrite dans la section précédente. Pourtant, des études ont montré que de nombreux jeunes font preuve d'une réflexion critique sur la sexualité<sup>72</sup>.

---

<sup>66</sup> G. RUBIN, « Penser le sexe. Pour une politique radicale de la sexualité », in *Surveiller et jouir, Anthropologie politique du sexe*, Paris, EPEL, 2010, p. 160.

<sup>67</sup> K. BOUCHER, *op. cit.*, p. 141.

<sup>68</sup> A. LE MAT, « L'homosexualité, une « question difficile ». Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire », *Genre, sexualité & société* [En ligne], Printemps 2014, mis en ligne le 01 juillet 2014, <http://journals.openedition.org/gss/3144> (consulté le 5 mai 2021).

<sup>69</sup> K. BOUCHER, *op. cit.*, p. 142.

<sup>70</sup> L. CHAMPAGNE, *op. cit.*, p. 41.

<sup>71</sup> A. MARTINEZ et K. PHILLIPS, *op.cit.*,p. 72.

<sup>72</sup> K. BOUCHER, *op. cit.*, p. 142.

Enfin, A. Martinez et K. Phillips rajoutent l'ethnocentrisme à ces rapports sociaux qui traversent l'EVRAS. Elles mettent en avant le fait que 90% des répondants de leur étude reconnaissent que les questions de discrimination fondée sur la couleur de peau, la culture ou la religion ne sont pas abordées lors de l'éducation à la sexualité<sup>73</sup>. Pourtant, « les valeurs ethnoculturelles constituent un facteur déterminant dans l'établissement des rapports hommes/femmes de même que dans les scénarios contraceptifs et sexuels »<sup>74</sup>.

En conclusion, il apparaît que les questionnements portant sur ces cinq rapports sociaux et sur les enjeux de pouvoir qui en découlent sont effacés des interventions d'EVRAS, alors même qu'ils façonnent les inégalités et imprègnent la sexualité<sup>75</sup>.

De ce fait, apporter des regards féministes à l'EVRAS en FWB afin de remédier aux faiblesses mises en avant dans cette section peut être pertinent. C'est ce que le titre II du présent travail va tenter d'entreprendre en se concentrant sur deux théories féministes : la théorie féministe radicale et la théorie féministe intersectionnelle.

## **Titre II. L'EVRAS à l'aune de deux théories féministes**

Les théories féministes sont nombreuses et variées. Elles se déclinent bien souvent en sous-courants, eux-mêmes dotés de diverses branches, et bien que des tentatives de catégorisation existent, elles restent difficiles à « classer ». En effet, le féminisme regroupe des points de vue aussi variés que les autrices et militantes<sup>76</sup> qui le composent<sup>77</sup>.

Ce travail n'a donc pas la prétention de proposer une catégorisation des différentes théories féministes. Nous avons plutôt décidé de nous attarder sur deux critiques qui apportent chacune

---

<sup>73</sup> A. MARTINEZ et K. PHILLIPS, *op.cit.*, p. 79.

<sup>74</sup> S. RAMSAY, « Embrasser d'autres cultures : l'éducation sexuelle auprès d'une clientèle multiculturelle », *Ca s'exprime*, vol. 1, n°3, 2005, p. 2.

<sup>75</sup> A. MARTINEZ et K. PHILLIPS, *op.cit.*, p. 80.

<sup>76</sup> Pour les fins du présent titre, nous avons fait le choix d'utiliser principalement le féminin, et ce en raison du fait que les autrices abordées sont presque exclusivement des femmes et afin d'alléger le texte.

<sup>77</sup> M.-C. BELLEAU, « Les théories féministes : droit et différence sexuelle », *RTD civ.*, n°1, 2001, p. 2.

des pistes de réflexion et des idées d'amélioration à l'EVRAS (Conclusion partielle). Il s'agit de la théorie féministe radicale (Chapitre I) et de la théorie féministe intersectionnelle (Chapitre II).

La taille de ce mémoire étant limitée, ces deux théories ne sont pas exhaustivement présentées, et il est important de souligner qu'elles présentent elles aussi de nombreuses variations, nuances et idées divergentes que nous ne pourrions aborder. De ce fait, nous nous concentrerons sur les arguments principaux de ces critiques, telles qu'elles ont été formulées par des chercheuses américaines.

### ***Chapitre 1. La théorie féministe radicale***

Dans ce chapitre, nous explorerons une des idées centrales de la critique féministe radicale américaine, telle que formulée, entre autres, par Catharine MacKinnon et Andrea Dworkin, à savoir le fait que la sexualité est la pierre angulaire de l'exploitation sexiste<sup>78</sup> (Section 1). Ensuite, nous exposerons brièvement certaines critiques formulées à l'encontre des féministes radicales (Section 2).

Rappelons au préalable que les idées présentées ici ne sont pas propres à toutes les critiques féministes radicales, qui ne représentent pas une théorie homogène, et il faut d'ailleurs en suggérer une lecture figurée plutôt que strictement littérale<sup>79</sup>. Nous tenterons de ne pas dénaturer l'approche « complexe et sophistiquée »<sup>80</sup> du féminisme radical, bien qu'une simplification soit inévitable.

#### **Section 1. La sexualité comme pierre angulaire de l'exploitation sexiste**

Le féminisme radical se base sur « l'identification du patriarcat comme système socio-économique-politique d'appropriation des femmes et la reconnaissance de l'existence d'une

---

<sup>78</sup> M.-C. BELLEAU, *op. cit.*, p. 18.

<sup>79</sup> *Ibidem.*

<sup>80</sup> *Ibidem.*

classe de femmes »<sup>81</sup>. Selon les féministes radicales, la relation de pouvoir d'oppression de la classe des hommes sur la classe des femmes<sup>82</sup> se fonde sur la sexualité et la différence sexuelle<sup>83</sup>, qui sont considérées comme construites socialement. Le féminisme radical porte ce nom car il s'affiche volontairement comme extrême et exagéré<sup>84</sup>, notamment en proposant la révolution comme solution<sup>85</sup>.

Le mouvement radical est marqué par deux figures de proues américaines très influentes, Catharine MacKinnon et Andrea Dworkin.

Selon C. MacKinnon, la sexualité est un aspect de la construction sociale du pouvoir masculin. De ce fait, elle est définie par les hommes et imposée aux femmes. Le sexe est alors défini comme la dimension sexuelle de la domination et de la soumission, et joue un rôle central dans le processus de subordination des femmes<sup>86</sup>. La sexualité devient la « dynamique même de l'inégalité des sexes »<sup>87</sup>, et elle correspond systématiquement à l'hétérosexualité, qui elle-même correspond à la sexualité de la domination masculine et de la soumission féminine<sup>88</sup>.

Dans cette pensée, « la sexualité et son expression moulent, dirigent et organisent la société en deux classes : les hommes et les femmes »<sup>89</sup>.

Dans ce contexte, le rapport sexuel devient un acte de domination, de possession d'une femme par un homme<sup>90</sup> à cause du contexte au sein duquel s'inscrit l'acte sexuel, soit un contexte dans

---

<sup>81</sup> F. DESCARRIES-BÉLANGER et S. ROY, *Le mouvement des femmes et ses courants de pensée : essai de typologie*, Ottawa, Institut canadien de recherches sur les femmes, 1988, p. 9.

<sup>82</sup> Le féminisme radical a été influencé par le marxisme, auquel il reprend certains termes.

<sup>83</sup> M.-C. BELLEAU, *op. cit.*, p. 6.

<sup>84</sup> M.-C. BELLEAU, *op. cit.*, p. 18.

<sup>85</sup> *Ibidem*.

<sup>86</sup> C. MACKINNON et B. DE GASQUET (trad.), « Sexuality », *Raisons politiques*, n° 46, 2012, p. 103. Remarque : cet article est en réalité un chapitre traduit de l'ouvrage : C. MACKINNON, *Toward a Feminist Theory of the State*, Cambridge, Harvard University Press, 1989.

<sup>87</sup> C. MACKINNON et B. DE GASQUET (trad.), *op. cit.*, p. 106.

<sup>88</sup> C. MACKINNON et B. DE GASQUET (trad.), *op. cit.*, p. 107.

<sup>89</sup> M.-C. BELLEAU, *op. cit.*, p. 19.

<sup>90</sup> A. DWORKIN, *Intercourse*, New-York, Basic Books, 1987, p. 79.

lequel les hommes ont un pouvoir social, économique, politique et physique sur les femmes<sup>91</sup>. De ce fait, A. Dworkin remet en question la notion de consentement qui est, selon elle, forcément extrêmement passif puisqu'il intervient dans un monde où les femmes craignent les hommes<sup>92</sup>.

Un des chevaux de bataille des féministes radicales américaines est la pornographie, qui érotise la hiérarchie entre les hommes et les femmes, rendant la domination des premiers sur les secondes « sexy » et qui participe à la construction de ce qu'est une femme comme ce que les hommes veulent sexuellement<sup>93</sup>. De ce fait, elle légitime les violences sexuelles en montrant une image de femmes qui apprécient être possédées et dominées par les hommes<sup>94</sup>.

La pornographie, selon C. MacKinnon, assimile les femmes à tout ce qui est considéré comme inférieur à l'humain<sup>95</sup>. Dans ce contexte, n'importe quelle violation du corps des femmes devient sexuelle pour les hommes, ce qui est décrit par A. Dworkin comme « la vérité essentielle de la pornographie »<sup>96</sup>. La pornographie est donc une forme de sexualité imposée et une institution de l'inégalité entre hommes et femmes<sup>97</sup>.

Finalement, dans le féminisme radical, « le genre et la sexualité ne sont que les deux versions d'une même équation, à savoir l'assimilation du masculin à la domination et du féminin à la soumission »<sup>98</sup>.

Cette brève description du féminisme radical ne prétend pas à l'exhaustivité. Nous tenons à réitérer le fait qu'il s'agit d'un « courant éclaté dont les composantes partagent cependant une conviction commune : l'oppression des femmes est fondamentale, irréductible à quelque autre oppression »<sup>99</sup>.

---

<sup>91</sup> A. DWORKIN, *op. cit.*, p. 159.

<sup>92</sup> A. DWORKIN, *op. cit.*, p. 163.

<sup>93</sup> C. MACKINNON, *Feminism Unmodified : Discourses on Life and Law*, Cambridge, Harvard University Press, 1987, p. 171.

<sup>94</sup> C. MACKINNON, *Feminism Unmodified : Discourses on Life and Law*, *op. cit.*, p. 172.

<sup>95</sup> C. MACKINNON et B. DE GASQUET (trad.), *op. cit.*, p. 117.

<sup>96</sup> A. DWORKIN, *op. cit.*, p. 175.

<sup>97</sup> M.-C. BELLEAU, *op. cit.*, pp. 20-21.

<sup>98</sup> C. MACKINNON et B. DE GASQUET (trad.), *op. cit.*, p. 124.

<sup>99</sup> L. TOUPIN, *Les courants de pensée féministe*, Chicoutimi, Cégep, 1998, p. 21.

## Section 2. Les critiques adressées à la théorie féministe radicale

Deux critiques principales sont adressées à la théorie féministe radicale de C. MacKinnon et A. Dworkin.

La première concerne la vision essentialiste des groupes « femme » et « homme » des autrices, lesquelles ont tendance à ignorer les différences intrinsèques pouvant avoir un impact sur les situations des femmes en les englobant toutes dans la « classe des femmes », comme si elles subissaient toutes l'oppression masculine de la même manière. Avec pour conséquence l'invisibilisation des différences entre femmes dues aux facteurs de race, de handicap, d'orientation sexuelle, d'identité de genre, de religion, de classes sociales, de langue, etc.<sup>100</sup>. Cela est particulièrement frappant en ce qui concerne les difficultés rencontrées par les personnes LGBTQIA+, puisque l'analyse féministe radicale se focalise exclusivement sur la sexualité hétérosexuelle<sup>101</sup>.

La seconde critique réside dans la vision assez négative de la sexualité telle que décrite par les féministes radicales. Certaines autrices ont en effet souligné le fait que les aspects négatifs de la sexualité féminine sont particulièrement mis en avant, notamment via la violence<sup>102</sup>. Cela tend à minimiser le fait que la sexualité peut également être un élément émancipateur et un instrument de pouvoir pour les femmes. Plus généralement, la théorie féministe radicale peut avoir tendance à minimiser le pouvoir de résistance des femmes<sup>103</sup>.

C. MacKinnon et A. Dworkin sont de plus considérées comme opposées, entre autres, au travail du sexe, à la pornographie et au sadomasochisme, considérés comme des formes de violence contre les femmes. C'est en réaction à ces considérations que certaines féministes ont commencé à revendiquer la sexualité des femmes comme un pouvoir émancipateur, créant le terme de « pro-sexe »<sup>104</sup>.

---

<sup>100</sup> M.-C. BELLEAU, *op. cit.*, p. 21.

<sup>101</sup> M.-C. BELLEAU, *op. cit.*, p. 21.

<sup>102</sup> *Ibidem.*

<sup>103</sup> *Ibidem.*

<sup>104</sup> *Ibidem.*

## *Chapitre 2. La théorie féministe intersectionnelle*

A nouveau, ce chapitre n'a pas la prétention de présenter de façon exhaustive le féminisme intersectionnel. Nous nous focalisons en effet sur la branche américaine de ce féminisme, en nous penchant tout d'abord sur le concept d'intersectionnalité tel que décrit par Kimberlé Crenshaw (Section 1). Ensuite, nous envisageons quelques critiques adressées à ce féminisme (Section 2).

### Section 1. L'« intersectionnalité »

Les critiques formulées à l'encontre du féminisme radical ont grandement participé à l'émergence d'autres courants féministes dits identitaires<sup>105</sup>, au sein desquels le concept d'intersectionnalité a émergé.

Comme évoqué précédemment, la base du féminisme radical est « l'existence d'un groupe social « femmes » partageant une oppression commune »<sup>106</sup>. Or, selon les féministes identitaires, cette affirmation revient à amalgamer ou ignorer les différences entre les femmes, alors que la violence à leur encontre est souvent déterminée par d'autres dimensions de leur identité<sup>107</sup>.

C'est dans ce contexte qu'en 1989, K. Crenshaw propose le concept d'intersectionnalité, avec l'objectif de « saisir la variété des interactions des rapports de genre et de race »<sup>108</sup>. Ce concept est inspiré, entre autres, du *Black Feminism*<sup>109</sup> qui a mis en lumière le fait que **la** différence (des femmes) cachait bien **les** différences (entre les femmes)<sup>110</sup>. K. Crenshaw n'invente donc pas

---

<sup>105</sup> M.-C. BELLEAU, *op. cit.*, p. 22.

<sup>106</sup> L. TOUPIN, *op. cit.*, p. 23.

<sup>107</sup> K. W. CRENSHAW et O. BONIS (trad.), « Cartographie des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur », *Cahiers du genre*, n° 39, 2005, p. 53.

<sup>108</sup> C. MAILLÉ, « Approche intersectionnelle, théorie postcoloniale et questions de différence dans les féminismes anglo-saxons et francophones », *Politique et Sociétés*, n° 33, 2014, p. 43.

<sup>109</sup> Voir par exemple : A. DAVIS, *Women, Race and Class*, New York, Editions Random, 1982., qui aborde les rapports de genre, race et classe ; ou B. HOOKS, *Feminism is for Everybody*, Cambridge, South End Press, 2000.

<sup>110</sup> L. TOUPIN, *op. cit.*, p. 29.

l'intersectionnalité, développée avant elle aux Etats-Unis, mais elle lui donne un nom<sup>111</sup> qui aura un écho très important partout dans le monde.

K. Crenshaw dénonce le fait que les interactions entre le racisme et le sexisme dans la vie quotidienne des femmes de couleur trouvent rarement un prolongement dans les luttes féministes et antiracistes<sup>112</sup>. Cela occulte le vécu de ces femmes qui se retrouvent bien souvent à devoir choisir entre des luttes exclusives ne correspondant pas aux différentes facettes de leur identité.

Le concept d'intersectionnalité vient « complexifier la construction de l'identité sexuelle en introduisant d'autres dimensions identitaires déterminantes, telle la race, à la réalité des vécus féminins »<sup>113</sup>. Il s'agit de dénoncer l'exclusion des personnes appartenant à deux groupes identitaires (ou plus) des luttes propres à chacun de ces groupes<sup>114</sup>.

Les autres dimensions identitaires prises en compte par l'intersectionnalité sont nombreuses et incluent notamment la classe, la religion, la culture, la langue, l'orientations sexuelle, l'identité de genre, l'ethnie, le handicap, l'âge, etc. Ces dimensions, toutes autant qu'elles sont, structurent les expériences des femmes<sup>115</sup>.

Aujourd'hui, l'intersectionnalité est le terme académique et militant privilégié qui vise à désigner l'articulation complexe des inégalités multiples<sup>116</sup>. Cependant, elle n'échappe pas à certaines critiques, notamment sur le plan méthodologique.

---

<sup>111</sup> La Poudre Podcast, Episode 83, « Penser l'intersectionnalité avec Mame-Fatou Niang », Art19, 12 octobre 2020, [https://art19.com/shows/la-poudre/episodes/bdf1a284-fcef-4578-bfc8-f91b54772252?fbclid=IwAR1RBEU\\_71bX8-CQtBLtDaTMVkws5VJPdBKxo0b\\_OFetMwDeMstEamhRwnw](https://art19.com/shows/la-poudre/episodes/bdf1a284-fcef-4578-bfc8-f91b54772252?fbclid=IwAR1RBEU_71bX8-CQtBLtDaTMVkws5VJPdBKxo0b_OFetMwDeMstEamhRwnw), (consulté le 10 mai 2021), 9:00.

<sup>112</sup> K. W. CRENSHAW, *op. cit.*, p. 53.

<sup>113</sup> M.-C. BELLEAU, *op. cit.*, pp. 23-24.

<sup>114</sup> *Ibidem*.

<sup>115</sup> K. W. CRENSHAW, *op. cit.*, p. 54.

<sup>116</sup> S. BILGE, « Théorisations féministes de l'intersectionnalité », *Diogène*, n° 225, 2009, p. 71.

## Section 2. Les critiques adressées à la théorie féministe intersectionnelle

Deux critiques principales sont régulièrement formulées à l'encontre de la théorie féministe intersectionnelle.

La première est que « le concept d'intersectionnalité pose un dilemme réel au plan méthodologique »<sup>117</sup> qui concerne la difficulté de la production des savoirs intersectionnels et la façon de mener une recherche intersectionnelle<sup>118</sup>. En effet, lorsqu'une recherche ne tient pas compte de l'intersectionnalité, ses résultats s'en trouvent extrêmement limités, puisqu'applicables à un groupe identitaire totalement délimité. Des discriminations vis-à-vis d'autres groupes identitaires peuvent en résulter mais également une invisibilisation d'une partie des membres du groupe en question<sup>119</sup>.

D'un autre côté, tenir compte de toutes les dimensions de l'identité et de leurs intersections dans une même étude a pour conséquence d'avoir des résultats certes inclusifs, mais extrêmement détaillés et complexes qui ne peuvent pas être généralisés<sup>120</sup>. Dans tous les cas, le risque d'exclure certains vécus et d'occulter certaines identités est toujours présent<sup>121</sup>, et une question se pose : « l'intersectionnalité est-elle suffisante comme théorie pour analyser tout ce à quoi elle aspire ? »<sup>122</sup>.

La seconde critique concerne le risque qu'en intégrant des expériences d'exclusion et d'invisibilité, l'intersectionnalité maintienne des groupes identitaires dans des stéréotypes, ce qui leur serait préjudiciable<sup>123</sup>. En effet, l'intersectionnalité « stabilise des relations en des positions fixes, qui sectorisent les mobilisations, exactement de la même façon que le discours dominant naturalise et enferme les sujets dans des identités altérisées »<sup>124</sup>. Il est de ce fait

---

<sup>117</sup> M.-C. BELLEAU, *op. cit.*, p. 28.

<sup>118</sup> S. BILGE, *op. cit.*, p. 71.

<sup>119</sup> M.-C. BELLEAU, *op. cit.*, p. 28.

<sup>120</sup> *Ibidem.*

<sup>121</sup> *Ibidem.*

<sup>122</sup> S. BILGE, *op. cit.*, p. 80.

<sup>123</sup> M.-C. BELLEAU, *op. cit.*, p. 28.

<sup>124</sup> E. DORLIN, « De l'usage épistémologique et politique des catégories de 'sexe' et de 'race' dans les études sur le genre », *Cahiers du genre*, n° 39, 2005, p. 92.

nécessaire qu'une attention permanente soit portée à l'objectif premier de l'intersectionnalité, à savoir la lutte contre l'essentialisme des représentations identitaires<sup>125</sup>.

### ***Conclusion partielle : les apports des théories féministes radicale et intersectionnelle à l'EVRAS***

#### Section 1. Les apports de la théorie féministe radicale

Plusieurs dimensions de la théorie féministe radicale américaine de C. MacKinnon et A. Dworkin sont applicables à l'EVRAS et permettent d'en envisager de potentielles améliorations.

Tout d'abord, et cela fait écho à la critique de l'EVRAS comme pouvant être essentialiste et naturaliste, le féminisme radical insiste sur l'idée que la sexualité, le masculin et le féminin sont construits socialement. Aborder ce point lors d'animations EVRAS nous semble pertinent afin de permettre aux élèves une remise en question de leurs modes de pensée et une ouverture potentiellement plus grande, notamment en termes de stéréotypes de genre. Il peut en effet être libérateur de prendre conscience que ce qui est socialement assigné comme féminin ou masculin est en réalité construit, et qu'il est donc possible de le déconstruire.

Ensuite, en tant que critique se focalisant presque exclusivement sur l'hétérosexualité, le féminisme radical ne permet pas vraiment de dépasser l'hétérosexisme qui peut être reproché à l'EVRAS. Cependant, en décrivant l'hétérosexualité comme la structure sociale de la domination des hommes sur les femmes<sup>126</sup>, les féministes radicales permettent une réflexion sur l'hétéronormativité de la société qui peut être bénéfique lors des interventions en EVRAS.

La notion de consentement développée par certaines féministes radicales est également pertinente, en ce qu'il est difficilement éclairé puisqu'il a lieu dans un contexte de domination générale des femmes par les hommes. Insister sur la possibilité et le droit de dire non et sur le fait que céder n'est pas consentir lors des animations d'EVRAS peut dès lors être essentiel.

---

<sup>125</sup> M.-C. BELLEAU, *op. cit.*, p. 28.

<sup>126</sup> M.-C. BELLEAU, *op. cit.*, p. 19.

Enfin, bien que particulièrement poussée et parfois excessivement alarmiste, la vision de la pornographie de la critique féministe radicale peut apporter certaines pistes de réflexion aux élèves. Il nous paraît capital de présenter la pornographie telle qu'elle est, à savoir de la fiction pure, et d'insister sur les représentations des femmes comme objets et sur la violence qui peut être montrée, afin de donner aux jeunes toutes les clés pour ne pas assimiler le contenu pornographique à la réalité.

Cependant, même si la critique féministe radicale a de nombreux aspects positifs à apporter, il est nécessaire de nuancer les propos de ses autrices et de ne pas exagérer certains points, notamment le fait que la sexualité est parfois représentée négativement. En effet, lors des cours d'EVRAS, il nous paraît plus avantageux de présenter la sexualité sous un angle positif et pas uniquement préventif.

## Section 2. Les apports de la théorie féministe intersectionnelle

Une vision intersectionnelle de l'EVRAS permettrait de résoudre plusieurs faiblesses abordées dans le titre précédent. Ainsi, une attention aux différentes facettes de l'identité et à leurs intersections permettrait de minimiser les aspects négatifs des rapports sociaux qui sont présents dans l'EVRAS.

Principalement, l'hétérosexisme, l'âgisme et l'ethnocentrisme des interventions EVRAS seraient grandement limités si son approche était intersectionnelle et inclusive. Les questionnements relatifs aux intersections des rapports de pouvoir qui façonnent les inégalités devraient, en effet, avoir une place dans l'éducation sexuelle des jeunes<sup>127</sup> afin de ne plus avoir une vision homogénéisante de la jeunesse comme immature et de considérer les élèves individuellement plutôt que comme un groupe uniforme.

En effet, la grande majorité des animations EVRAS se font pour un public multiculturel, reprenant par exemple des musulmans qui ne se sentent pas toujours concernés par ce qui est

---

<sup>127</sup> A. MARTINEZ et K. PHILIPPS, *op. cit.*, p. 80.

présenté<sup>128</sup>. Il est dès lors important d'aborder la dimension socioculturelle de la sexualité<sup>129</sup> et d'inclure des informations pertinentes pour chaque élève. A l'heure actuelle, l'EVRAS continue à cibler un public « blanc bleu belge »<sup>130</sup>, avec pour conséquence l'exclusion des jeunes d'autres culture ou religion. En matière de sexualité, « la dimension socioculturelle regroupe les rôles, les stéréotypes, les normes, les représentations et les comportements masculins/féminins d'une société ou d'une culture »<sup>131</sup>. Aborder en profondeur cette dimension et discuter des intersections entre le genre, la culture et la religion serait un moyen efficace de dépasser l'ethnocentrisme de l'EVRAS.

La sexualité est profondément marquée par les rapports de classe, or l'EVRAS semble aveugle aux inégalités sociales qu'ils induisent. Il est cependant prouvé que les individus sont inégalement exposés à certains risques dont l'EVRAS fait la prévention, tels que les IST ou les grossesses non désirées, et ce notamment selon leur niveau de diplôme<sup>132</sup>. Adapter l'EVRAS en fonction du milieu social des élèves, et prendre en compte les rapports de classe entre ces élèves pour que les interventions en EVRAS soient optimales est dès lors primordial. A nos yeux, aborder *tous* les rapports sociaux au sein des animations EVRAS, et pas seulement les rapports de genre, est nécessaire.

Enfin, une approche intersectionnelle de l'EVRAS permettrait de dépasser l'hétérosexisme présent dans celle-ci. En effet, nous sommes confrontés à une sorte de cercle vicieux : l'EVRAS ne fait que refléter le constat d'une société en elle-même hétérosexiste. En n'exposant pas ce rapport de pouvoir lors des interventions en EVRAS, une jeunesse influencée à un certain hétérosexisme en reproduit le schéma, et c'est la société-même qui le perpétue.

---

<sup>128</sup> J.-P. HOGGE, « L'EVRAS ne se fait pas en deux coups de cuillère à pot », in *Une cartographie militante de l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) en Belgique francophone, Prospective Jeunesse*, n°76, 2016, p. 15.

<sup>129</sup> S. RAMSAY, *op. cit.*, p. 5.

<sup>130</sup> J.-P. HOGGE, *op. cit.*, p. 16.

<sup>131</sup> S. RAMSAY, *op. cit.*, p. 5.

<sup>132</sup> M. GELLY, « Les inégalités sociales, objet invisible pour l'éducation sexuelle ? Enquête ethnographique sur l'éducation sexuelle dans les collèges », *Sciences sociales et santé*, vol. 31, 2013, p. 77.

Afin d'éviter cet écueil, il est nécessaire d'évincer le naturalisme associé au couple hétérosexuel, toujours très présent chez les élèves qui accordent une valeur morale à ce qui est désigné comme « naturel » et donc « normal »<sup>133</sup>.

En conclusion, comme le soulignent Fabienne Bloc et Valérie Piette, « les catégories telles que les filles/les garçons, les homos/les hétéros ou encore les d'ici/les d'ailleurs produisent des effets d'enfermement, de violence, de hiérarchie et de discrimination. La déconstruction collective questionne ces catégories en vue de favoriser ouverture et créativité »<sup>134</sup>. A cette fin, une approche intersectionnelle et inclusive en EVRAS serait plus que bienvenue.

### **Titre III. Les pistes d'améliorations de l'EVRAS en FWB**

Ce dernier titre vise à faire la synthèse des recommandations qui se sont dégagées lors de ce travail, en articulation avec les résultats de nos recherches scientifiques. L'objectif poursuivi est de proposer des points d'attention aux représentants et représentantes politiques afin que le nouvel accord de coopération en préparation soit à la hauteur des objectifs qu'il se donne. A cet effet, il nous paraît nécessaire de continuer à travailler sur la généralisation effective de l'EVRAS en FWB (Chapitre 1), mais également de délimiter le contenu de cette EVRAS (Chapitre 2), de prendre en compte le point de vue des élèves (Chapitre 3) et d'intégrer la vision dont la FWB souhaite imprégner le processus de mise en œuvre de l'EVRAS (Chapitre 4).

#### ***Chapitre 1. Une généralisation effective***

Nous l'avons vu, la généralisation de l'EVRAS en FWB amorcée en 2012 est loin d'être une réalité à l'heure actuelle. La Ministre de l'Education en FWB, Madame Caroline Désir, a déjà affirmé son objectif d'inscrire l'EVRAS de manière globale et cohérente tout au long de la scolarité et pour tous les enfants<sup>135</sup>. A cet effet, elle souhaite créer un label « EVRAS école »

---

<sup>133</sup> F BLOC et V. PIETTE, *Jouissez sans entraves ? Sexualité, citoyenneté et liberté*, op. cit., pp. 68-69.

<sup>134</sup> F BLOC et V. PIETTE, *Jouissez sans entraves ? Sexualité, citoyenneté et liberté*, op. cit., p. 65.

<sup>135</sup> Questions n° 4.17, 4.18, 4.19 et 4.20 de Mmes Sophie Pécriaux, Hélène Ryckmans, Marie-Martine Schyns et Elisa Groppi du 5 janvier 2021, *Q.R.*, Commission de l'Education du Parlement de la Communauté Française, 2020-2021, CRIC N°42-Educ.8, <http://archive.pfwb.be/1000000020cb06a> (consulté le 4 mai 2021), p. 33.

qui sera « généralisé à tous les établissements de l'enseignement obligatoire et sera applicable à toutes les organisations souhaitant mener des animations dans les écoles tout au long du cursus et dès l'enseignement maternel. Il garantira les indispensables informations relatives à la santé sexuelle et reproductive, adaptées à l'âge et au niveau de maturité des élèves »<sup>136</sup>.

Bien que la volonté politique soit présente, il sera important de s'assurer que l'application concrète du nouveau protocole de coopération et du label EVRAS soit conforme à cette volonté sur le terrain. Ce qui postule que des mécanismes d'évaluation effectifs et précis des animations EVRAS soient mis en place et que leur utilisation soit, elle aussi, généralisée.

Il est également capital que la concertation entre les différents niveaux de pouvoir dépasse le stade de l'intention sur papier<sup>137</sup> et ait lieu de manière continue. Dans le cadre de cette concertation, formuler un « échéancier de la généralisation »<sup>138</sup> avec des objectifs intermédiaires et communs à tous les niveaux de pouvoir semble pertinent.

Un nouveau « bon » protocole EVRAS requiert une politique cohérente et ambitieuse. Si le premier protocole d'accord a permis de poser des bases solides pour la généralisation de l'EVRAS, il lui manque cependant un facteur de durabilité qui doit être rajouté<sup>139</sup>.

Enfin, l'ensemble des acteurs et actrices concernés par l'EVRAS devraient pouvoir être impliqués dans le processus de généralisation<sup>140</sup>. Cela semble être en bonne voie puisque Madame Désir a affirmé collaborer « avec les Stratégies concertées EVRAS rassemblant des institutions et organismes couples représentant les acteurs internes et externes à l'école qui travaillent à différents niveaux en matière d'EVRAS »<sup>141</sup>.

---

<sup>136</sup> Questions n° 4.17, 4.18, 4.19 et 4.20 de Mmes Sophie Pécriaux, Hélène Ryckmans, Marie-Martine Schyns et Elisa Groppi du 5 janvier 2021, *Q.R.*, Commission de l'Education du Parlement de la Communauté Française, 2020-2021, CRIC N°42-Educ.8, <http://archive.pfwb.be/1000000020cb06a> (consulté le 4 mai 2021), p. 34.

<sup>137</sup> X. MASZOWEZ, *op. cit.*, p. 53.

<sup>138</sup> G. AMERIJKX, N. MOREAU et I. GODIN, *op. cit.*, p. 51.

<sup>139</sup> *Ibidem.*

<sup>140</sup> X. MASZOWEZ, *op. cit.*, p. 53.

<sup>141</sup> Questions n° 4.17, 4.18, 4.19 et 4.20 de Mmes Sophie Pécriaux, Hélène Ryckmans, Marie-Martine Schyns et Elisa Groppi du 5 janvier 2021, *Q.R.*, Commission de l'Education du Parlement de la Communauté Française, 2020-2021, CRIC N°42-Educ.8, <http://archive.pfwb.be/1000000020cb06a> (consulté le 4 mai 2021), p. 34.

## *Chapitre 2. Un contenu délimité*

Il nous paraît nécessaire de formuler une liste, sinon exhaustive, du moins très précise, des thématiques qui doivent être abordées lors des interventions en EVRAS.

A l'heure actuelle, ces animations restent en effet trop souvent basées sur des connaissances biologiques, certes nécessaires mais insuffisantes<sup>142</sup>, et sur une approche préventive des risques et dangers de la sexualité qui occulte parfois exagérément les questions relatives aux inégalités sociales.

L'objectif principal de l'EVRAS devrait être de permettre aux élèves de développer une vision positive de la vie affective et sexuelle et de leur donner les compétences nécessaires dans ce domaine<sup>143</sup>.

A cette fin, il est évidemment nécessaire d'aborder les risques liés à la sexualité, tels que les IST, le sida ou encore les grossesses non désirées ainsi que les moyens de prévention de ces risques, mais il faut également intégrer une réflexion profonde sur les inégalités sociales, au premier rang desquelles se trouvent les inégalités de genre, et permettre aux jeunes de s'interroger sur les intersections de ces inégalités. A ce sujet, aborder les identités de genre, les orientations sexuelles, les rapports de classe et de race, le handicap, la religion, la culture, etc. et leurs impacts en termes de sexualité nous paraît essentiel.

Les différentes thématiques abordées doivent s'inscrire dans un « modèle d'éducation sexuelle « positif », du type libéral intégratif qui introduirait explicitement la notion de rapports sociaux de sexe. Pour ce faire, une stratégie pédagogique d'éducation critique et émancipatrice, fondée sur le développement de l'*empowerment*, c'est-à-dire du pouvoir d'agir et de réfléchir des jeunes femmes et des jeunes hommes, pourrait être envisagée »<sup>144</sup>.

---

<sup>142</sup> F. WAFO, « Intervenir en éducation à la sexualité : une approche globale », *Education, santé, sociétés*, vol. 1, 2014, p. 201.

<sup>143</sup> M. ANDRIEN, K. RENARD, D. PIETTE, H. VANORLE et M. MERCIER, *op. cit.*, p. 54.

<sup>144</sup> K. BOUCHER, *op. cit.*, p. 147.

A cette condition, et à cette condition seulement, une prise de conscience personnelle et collective peut avoir lieu et servir de moteur à des changements sociaux favorables à l'égalité entre les hommes et les femmes<sup>145</sup>.

### ***Chapitre 3. La prise en compte du point de vue des élèves***

Au cours de nos recherches, il nous est apparu que le point de vue des élèves, premiers bénéficiaires de l'EVRAS, est très rarement pris en compte.

Il ressort pourtant du travail de Fanny Maréchal qu'intégrer les remarques des jeunes lors de la préparation et de l'intervention en EVRAS en améliore la qualité<sup>146</sup>.

Les avis des élèves récoltés lors de ses recherches mettent en avant plusieurs nécessités qui devraient trouver un écho dans le nouveau protocole d'accord. Il s'agit d'abord des sujets adaptés à l'âge des élèves, de former des intervenants compétents, bienveillants et sympathiques, de favoriser les discussions en petits groupes, et d'utiliser des outils avec lesquels les élèves sont à l'aise (par exemple, les questions anonymes)<sup>147</sup>.

Permettre aux élèves d'évaluer les interventions EVRAS auxquelles ils et elles participent et tenir compte de leurs remarques afin d'en améliorer la qualité<sup>148</sup> serait dès lors opportun.

### ***Chapitre 4. L'intégration de la vision dans le processus de mise en œuvre de l'EVRAS***

Enfin, il est essentiel que les acteurs et actrices politiques choisissent la vision qu'ils souhaitent faire passer lors des animations EVRAS, et qu'elle soit intégrée dans le processus de mise en œuvre effective de l'EVRAS. Au vu des ambitions inclusives et de l'approche intersectionnelle que la FWB tente de promouvoir dans ses politiques, il nous paraît logique que cette même approche soit promue au sein de l'EVRAS.

---

<sup>145</sup> K. BOUCHER, *op. cit.*, p. 147.

<sup>146</sup> F. MARÉCHAL, *op. cit.*, p. 57.

<sup>147</sup> F. MARÉCHAL, *op. cit.*, pp. 58-60.

<sup>148</sup> F. MARÉCHAL, *op. cit.*, p. 64.

Or, à l'heure actuelle, les zones grises du décret « missions » et de l'accord de coopération permettent aux établissements scolaires une totale latitude en termes de choix des intervenants et des thématiques abordées. Cela débouche sur certaines dérives, notamment la présence dans les écoles d'associations religieuses, comme le Groupe Croissance, qui a rencontré en 2016 près de 4000 écoliers et écolières bruxelloises, et qui « propose aux jeunes de travailler sur diverses thématiques comme l'estime de soi, le couple (avec présentation de couples ayant « réussi »), « *l'admiration et le respect pour toute vie humaine* », le bonheur d'avoir des enfants tout en les prévenant des risques liés à la sexualité »<sup>149</sup>. Ce type de groupes prônent la chasteté et font passer en toute impunité des messages anti-IVG aux élèves<sup>150</sup>. Nous doutons que cela soit acceptable, ni même en accord avec les textes légaux internationaux sur l'éducation sexuelle et la déclaration de politique communautaire de la FWB.

Quelle que soit la qualité intrinsèque du nouvel accord de coopération, les objectifs et ambitions de l'EVRAS seront dépourvus d'effet si le pouvoir politique n'a pas conscience du fait que les différents acteurs et actrices en EVRAS portent tous et toutes des visions différentes, et s'il ne choisit pas la vision qu'il souhaite promouvoir.

Dès lors, définir un processus ascendant de mise en œuvre de l'EVRAS est indispensable : permettre tout d'abord de définir l'EVRAS et ses objectifs en collaboration avec les acteurs et actrices de terrain ; ensuite arrêter un processus de choix des intervenants en accord avec la vision que l'on veut promouvoir ; et finalement appliquer l'EVRAS de manière cohérente sur le terrain. En effet, si un choix sans balises des intervenants est laissé aux établissements scolaires, la vision promue lors des animations EVRAS pourrait être à l'opposé de celle souhaitée par les politiques.

Les intervenants choisis devraient idéalement être des acteurs extérieurs aux écoles, formés en matière d'EVRAS, et conscients de leur propre identité, du fait qu'ils sont eux-mêmes porteurs d'une culture et capables de repérer leurs propres références culturelles et personnelles de la sexualité<sup>151</sup>. A cet effet, les travailleurs et travailleuses des centres de planning familial sont des personnes ressources à ne pas écarter.

---

<sup>149</sup> F. BLOC et V. PIETTE, *L'EVRAS ou l'éternelle pomme de discorde*, op.cit.

<sup>150</sup> *Ibidem*.

<sup>151</sup> S. RAMSAY, op. cit., p. 9.

Une étape supplémentaire serait de s'assurer que chaque animation soit présentée par deux intervenants minimum, et qu'au moins un d'entre eux représente une minorité.

La préparation du processus de mise en œuvre de l'EVRAS et l'intégration de la vision que la FWB souhaite promouvoir sont une responsabilité politique non négligeable et essentielle afin d'atteindre l'objectif d'une EVRAS satisfaisante pour tous les élèves.

## **Conclusion**

Nous l'avons vu, l'EVRAS reste difficile à mettre en œuvre de manière cohérente et homogène sur le terrain en dépit d'un cadre légal posant des bases solides et une volonté politique ferme. En effet, de nombreuses faiblesses continuent à marquer la façon dont l'EVRAS est dispensée en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Malgré l'accord de coopération de 2013 signé en vue de permettre la généralisation de l'EVRAS, cette dernière n'est toujours pas une réalité, et les différences entre élèves sont réelles et non négligeables.

Les acteurs et actrices de l'EVRAS sont encore souvent peu ou mal formés. De plus, des intervenants laissés au choix des établissements scolaires tiennent parfois des discours qui ne sont pas en accord avec la vision inclusive que l'EVRAS devrait promouvoir.

Le modèle dit préventif reste souvent prédominant, ce qui résulte en une approche basée sur les risques et dangers liés à la sexualité plutôt que sur une vision positive de celle-ci qui serait pourtant bénéfique.

Finalement, des enjeux de pouvoir importants liés aux rapports sociaux continuent à structurer l'EVRAS, parmi lesquels une présentation essentialiste de la sexualité, une vision naturaliste de la différence sexuelle, un hétérosexisme prégnant qui crée une hiérarchie des orientations sexuelles et des identités de genre, une image âgiste de la jeunesse comme irresponsable et un certain ethnocentrisme niant les différences que peuvent créer la culture et la religion des élèves.

Face à ces faiblesses, les théories féministes radicale et intersectionnelle apportent des pistes de réflexion et d'améliorations. Elles permettent ainsi d'insister sur la construction sociale des sexes et de la sexualité, de montrer que l'hétérosexualité peut constituer la base des rapports de pouvoir entre les hommes et les femmes et d'accorder une attention particulière aux intersections entre les différentes identités des personnes. Certains écueils présents dans l'EVRAS s'en trouveraient dépassés.

Enfin, dans le cadre de la réécriture de l'accord de coopération entre la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Région wallonne et la Commission Communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale, les recommandations suivantes peuvent être formulées pour une meilleure mise en œuvre de l'EVRAS.

D'abord, la généralisation de l'EVRAS doit impérativement être effective. A cet effet, s'assurer que l'application concrète du nouveau protocole d'accord soit conforme à la volonté politique nous apparaît essentiel, ce qui passe assurément par une évaluation de la mise en œuvre de l'EVRAS qui permettrait de partager les bonnes pratiques et de repérer les faiblesses plus facilement. La concertation continue et permanente des différents niveaux de pouvoir en charge de l'EVRAS est également nécessaire pour assurer la durabilité de la généralisation de l'EVRAS. Enfin, tous les acteurs et actrices devraient, à nos yeux, être impliqués dans un processus ascendant de mise en œuvre de l'EVRAS.

Ensuite, le contenu des interventions en EVRAS mériterait d'être plus précisément délimité, à défaut d'être exhaustif. Ce contenu devrait avoir des ambitions inclusives et permettre une réflexion profonde sur les inégalités sociales. L'égalité entre tous et toutes passera par l'EVRAS, laquelle devrait également être dispensée selon un modèle positif de la sexualité, et non exclusivement basé sur la prévention des risques. C'est ainsi qu'une prise de conscience personnelle et collective pourra avoir lieu lors des animations.

Un autre point primordial à nos yeux concerne la prise en compte du point de vue des élèves dans la préparation et les interventions en EVRAS. Mettre en place un système permettant aux jeunes de systématiquement évaluer les animations d'EVRAS auxquelles ils participent afin d'en améliorer constamment la qualité apparaît ainsi essentiel.

Enfin, la recommandation la plus importante tient dans l'intégration que la FWB souhaite promouvoir dans le processus de mise en œuvre de l'EVRAS, condition *sine qua non* à la transposition sur le terrain des objectifs que se sont donnés les politiques en matière d'EVRAS.

L'EVRAS a encore de beaux jours devant elle. Elle apparaît de plus en plus essentielle dans un monde en constante évolution où trouver des repères et des réponses est souvent difficile. Les sources d'information sont en effet de plus en plus variées et accessibles, mais elles ne permettent pas toujours de rassurer des jeunes aux vies bousculées par les changements.

Permettre à chaque jeune de devenir acteur ou actrice et responsable de ses choix, tels sont les raisons d'être et le sens de l'EVRAS, formidable vecteur de santé publique et d'équilibre pour les jeunes et la société en général. Sa mise en œuvre effective et « intelligente » est dès lors primordiale.

# Bibliographie

## *Législation*

### Internationale

- Convention sur l'élimination de toutes les formes de discriminations à l'égard des femmes, adoptée par l'Assemblée générale des Nations-Unies le 3 septembre 1981, ratifiée par la Belgique en 1985, <https://igvm-iefh.belgium.be/sites/default/files/downloads/cedaw%20EN.pdf> (consulté le 10 mai 2021).
- Organisation Mondiale de la Santé (OMS) Bureau régional pour l'Europe et BZgA, *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe. Un cadre de référence pour les décideurs politiques, les autorités compétentes en matière d'éducation et de santé et les spécialistes*, Centre fédéral allemand pour l'éducation à la santé BZgA, Cologne, 2010, [https://www.sante-sexuelle.ch/assets/docs/Standards-OMS\\_fr.pdf](https://www.sante-sexuelle.ch/assets/docs/Standards-OMS_fr.pdf) (consulté le 10 mai 2021).
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité. Une approche factuelle*, édition révisée, Paris, 2018, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840_fre) (consulté le 10 mai 2021).

### Belge (Fédération Wallonie-Bruxelles)

- Décr. Comm. fr. du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *M.B.*, 23 septembre 1997.
- 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, conclu à Bruxelles le 20 juin 2013.
- Circulaire n°4550 du 10 septembre 2013, intitulée « Education à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) », Cabinet de Madame la Ministre Marie-Martine

Schyns, [http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do\\_id=4773](http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=4773) (consulté le 10 mai 2021).

### Autres

- Déclaration de politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019-2024, <https://gouvernement.cfwb.be/files/Documents/D%C3%A9claration%20de%20Politique%20Communautaire%202019-2024.pdf> (consulté le 4 mai 2021).
- Questions n° 4.17, 4.18, 4.19 et 4.20 de Mmes Sophie Pécriaux, Hélène Ryckmans, Marie-Martine Schyns et Elisa Groppi du 5 janvier 2021, *Q.R.*, Commission de l'Éducation du Parlement de la Communauté Française, 2020-2021, CRIc N°42-Educ.8, <http://archive.pfwb.be/1000000020cb06a> (consulté le 4 mai 2021).

### ***Doctrine***

- AMERIJCKX G., MOREAU N. et GODIN I., « 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, 2015.
- ANDRIEN M., RENARD K., PIETTE D., VANORLE H. et MERCIER M., *Animations à la vie affective et sexuelle à l'école: propositions d'objectifs, de thématiques et de stratégies: rapport de l'équipe interuniversitaire*, décembre 2003, Presses universitaires de Namur.
- BELLEAU M.-C., « Les théories féministes : droit et différence sexuelle », *RTD civ.*, n°1, 2001.
- BENELLI N., DELPHY C., FLAQUET J., HAMEL C., HERTZ E. et ROUX P., « Les approches postcoloniales : apports pour un féminisme antiraciste », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 25, 2006, pp. 4-12.
- BERGER D., BERNARD S., TRACANA R., et SIMOES DE CARVALHO G., « Education à la santé et à la sexualité : représentations sociales, conceptions individuelles et pratiques d'enseignants de 15 pays », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, 2010.
- BILGE S., « Théorisations féministes de l'intersectionnalité », *Diogène*, n° 225, 2009, pp. 70-88.

- BLAIS M., FORTIN-PELLERIN L., LAMPRON E.-M. et PAGÉ G., « Pour éviter de se noyer dans la (troisième) vague : réflexions sur l’histoire et l’actualité du féminisme radical », *Les Féminismes*, vol. 20, 2007, pp. 141-162.
- BLOC F. et PIETTE V., *Jouissez sans entraves ? Sexualité, citoyenneté et liberté*, Espace de libertés, Editions du Centre d’Action Laïque, Bruxelles, 2016.
- BLOC F. et PIETTE V., *L’EVRAS ou l’éternelle pomme de discorde*, Espace de libertés, 2016, <https://www.laicite.be/magazine-article/levras-ou-leternelle-pomme-de-discorde/> (consulté le 5 mai 2021).
- BOUCHER K., « « Faites la prévention, mais pas l’amour ! » : des regards féministes sur la recherche et l’intervention en éducation sexuelle », *Recherches féministes*, vol. 16, 2003, pp. 121-158.
- BOZON M., « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable », *Agora Débats/Jeunesse*, n°60, 2012, pp. 121-134.
- BOZON M., « L’éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L’égalité introuvable ? », *Sciences sociales et santé*, vol. 31, 2013, pp. 97-105.
- CAMERON D. et SCANLON J., « Convergences et divergences entre le féminisme radical et la théorie queer », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 33, 2014, pp. 80-94.
- CHAMPAGNE L., « 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)*, 2017.
- CRENSHAW K. W. et BONIS O. (trad.), « Cartographie des marges : intersectionnalité, politique de l’identité et violences contre les femmes de couleur », *Cahiers du genre*, n° 39, 2005, pp. 51-82.
- CROUSSE E., « Focus sur un acteur de terrain: l’asbl SIDA’SOS », in *Une cartographie militante de l’Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) en Belgique francophone*, *Prospective Jeunesse*, n°76, 2016, pp. 18-21.
- DAVIS A., *Women, Race and Class*, New York, Editions Random, 1982.
- DIZIN-GROS F. et NAVARRO K., « L’égalité entre les femmes et les hommes passera par l’éducation à la sexualité », *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, n° 68, 2018, pp. 28-29.

- DORLIN E., « De l'usage épistémologique et politique des catégories de 'sexe' et de 'race' dans les études sur le genre », *Cahiers du genre*, n° 39, 2005.
- DESCARRIES-BÉLANGER F. et ROY S., *Le mouvement des femmes et ses courants de pensée : essai de typologie*, Ottawa, Institut canadien de recherches sur les femmes, 1988.
- DWORKIN A., *Pornography. Men Possessing Women*, New York, Penguin Books, 1979.
- DWORKIN A., *Intercourse*, New-York, Basic Books, 1987.
- FANIEL A., « L'intégration obligatoire de l'éducation sexuelle à l'école : focus sur la modification décrétales », *Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance asbl*, n° 2, 2013.
- FANIEL A., « Craintes, interrogations et observations des professionnels concernant la modification décrétales en matière d'éducation sexuelle à l'école », *Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance asbl*, n° 3, 2013.
- FANIEL A., « Réflexions sur l'éducation sexuelle et reproductive en fonction du développement et des besoins de l'enfant », *Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance asbl*, n° 3, 2017.
- GARCIA M.-C., « Des féminismes aux prises avec l'« intersectionnalité » : le mouvement Ni Putes Ni Soumises et le collectif féministe du Mouvement des Indigènes de la République », *Cahiers du Genre*, n° 52, 2012, pp. 145-165.
- GELLY M., « Les inégalités sociales, objet invisible pour l'éducation sexuelle ? Enquête ethnographique sur l'éducation sexuelle dans les collèges », *Sciences sociales et santé*, vol. 31, 2013, pp. 73-96.
- HOGGE J.-P., « L'EVRAS ne se fait pas en deux coups de cuillère à pot », in *Une cartographie militante de l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) en Belgique francophone*, *Prospective Jeunesse*, n° 76, 2016, pp. 15-17.
- HOOKS B., *Feminism is for Everybody*, Cambridge, South End Press, 2000.
- JASMIN E., « Existe-t-il une place pour l'amour dans l'éducation sexuelle ? Approche comparative entre les Etats-Unis, les Pays-Bas et la France », *Informations sociales*, n° 144, 2007, pp. 56-63.
- LEBAS I., « Education à la vie affective et sexuelle à l'école », *Dialogue*, n° 193, 2011, pp. 89-100.

- LE MAT A., « L'homosexualité, une « question difficile ». Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire », *Genre, sexualité & société*, 2014, <http://journals.openedition.org/gss/3144> (consulté le 5 mai 2021).
- MACKINNON C., *Feminism Unmodified : Discourses on Life and Law*, Cambridge, Harvard University Press, 1987.
- MACKINNON C., *Toward a Feminist Theory of the State*, Cambridge, Harvard University Press, 1989.
- MACKINNON C. et DE GASQUET B. (trad.), « Sexuality », *Raisons politiques*, n° 46, 2012, pp. 101-130.
- MAILLÉ C., « Approche intersectionnelle, théorie postcoloniale et questions de différence dans les féminismes anglo-saxons et francophones », *Politique et Sociétés*, n° 33, 2014, pp. 41-60.
- MARÉCHAL F., *A l'Institut Notre Dame d'Arlon (INDA), quel est le point de vue des élèves de cinquième et sixième secondaire sur la qualité des interventions d'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) auxquelles ils ont participé ?*, Faculté de santé publique, Université catholique de Louvain, 2018.
- MARTINEZ A. et PHILIPPS K., « La promotion de l'équité en éducation sexuelle dans les écoles secondaires de la région d'Ottawa », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 32, 2009, pp. 60-86.
- MASZOWEZ X., « EVRAS : des volontés exprimées à la réalité de terrain », *Chronique Féministe*, n°114, Juillet/Décembre 2014, pp. 51-54.
- PEREIRA S., *Processus de dépolitisation de l'EVRAS. Le cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles dans un contexte multiniveaux*, Faculté de philosophie, arts et lettres, Université catholique de Louvain, 2019.
- RAMSAY S., « Embrasser d'autres cultures : l'éducation sexuelle auprès d'une clientèle multiculturelle », *Ca s'exprime*, vol. 1, n°3, 2005.
- RUBIN G., « Penser le sexe. Pour une politique radicale de la sexualité », in *Surveiller et jouir, Anthropologie politique du sexe*, Paris, EPEL, 2010.
- TOUPIN L., *Les courants de pensée féministe*, Chicoutimi, Cégep, 1998.
- VERDURE F., ROUQUETTE A., DELORI M., ASPEELE F. et FANELLO S., « Connaissances, besoins et attentes des adolescents en éducation sexuelle et affective. Etude réalisée auprès d'adolescents de classes de troisième », *Archives de Pédiatrie*, 2010, pp. 219-225.

- WAFO F. et BERGER D., « Modèle théorique d'intervention en éducation à la sexualité : une approche globale », *Education à la santé et complexité. Recherches, formations, pratiques*, Actes du 4<sup>ème</sup> colloque international d'UNIRÉS, 2012, pp. 63-79.
- WAFO F., « Intervenir en éducation à la sexualité : une approche globale », *Education, santé, sociétés*, vol. 1, 2014.
- WEEKS J., MAUDET M. et THOMÉ C., « « La sexualité est forcément politique ». Entretien avec Jeffrey Weeks », *Genre, sexualité & société*, Automne 2015, <http://journals.openedition.org/gss/3641> (consulté le 5 mai 2021).

### **Divers**

- Site de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, page sur l'EVRAS, [http://www.enseignement.be/index.php?page=27276&navi=4047&rank\\_page=27276](http://www.enseignement.be/index.php?page=27276&navi=4047&rank_page=27276) (consulté le 10 mai 2021).
- Centre Liégeois de Promotion de la Santé, *L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle à l'école – FWB*, [http://www.enseignement.be/download.php?do\\_id=11305&do\\_check=](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=11305&do_check=) (consulté le 10 mai 2021).
- Site « evras.be », <https://www.evras.be/> (consulté le 11 mai 2021).
- Les Couilles sur la Table (Podcast), « L'impossible éducation sexuelle », Spotify, 15 mars 2019.
- La Poudre (Podcast), Episode 83, « Penser l'intersectionnalité avec Mame-Fatou Niang », Art19, 12 octobre 2020, [https://art19.com/shows/la-poudre/episodes/bdf1a284-fcef-4578-bfc8-f91b54772252?fbclid=IwAR1RBEU\\_71bX8-CQtBLtDaTMVkws5VJPdBKxo0b\\_OFetMwDeMstEamhRwnw](https://art19.com/shows/la-poudre/episodes/bdf1a284-fcef-4578-bfc8-f91b54772252?fbclid=IwAR1RBEU_71bX8-CQtBLtDaTMVkws5VJPdBKxo0b_OFetMwDeMstEamhRwnw), (consulté le 10 mai 2021).

# Table des matières

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>2</b>
<b>TITRE I. L'ÉDUCATION À LA VIE RELATIONNELLE, AFFECTIVE ET SEXUELLE EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES</b> .....	<b>3</b>
<b>CHAPITRE 1. LA DÉFINITION ET LES OBJECTIFS DE L'EVRAAS</b> .....	<b>3</b>
<b>CHAPITRE 2. LE CADRE LÉGAL</b> .....	<b>4</b>
SECTION 1. LE CADRE LÉGAL INTERNATIONAL	4
§1. La Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes	4
§2. Les standards de l'OMS pour l'éducation sexuelle en Europe	5
§3. Les principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité de l'UNESCO	6
SECTION 2. LE CADRE LÉGAL EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES	7
§1. Les instruments légaux actuels	7
§2. L'accord de coopération en préparation	8
<b>CHAPITRE 3. LE CADRE POLITIQUE</b> .....	<b>9</b>
<b>CHAPITRE 4. SUR LE TERRAIN</b> .....	<b>10</b>
SECTION 1. L'EVRAAS À L'ÉCOLE	10
§1. Les acteurs et actrices clés et les différents modes d'action	11
§2. Les réticences vis-à-vis de l'EVRAAS	12
SECTION 2. LES SOURCES INFORMELLES D'EVRAAS	13
<b>CONCLUSION PARTIELLE : PREMIÈRE ÉVALUATION DU DISPOSITIF</b> .....	<b>13</b>
<b>TITRE II. L'EVRAAS À L'AUNE DE DEUX THÉORIES FÉMINISTES</b> .....	<b>20</b>
<b>CHAPITRE 1. LA THÉORIE FÉMINISTE RADICALE</b> .....	<b>21</b>
SECTION 1. LA SEXUALITÉ COMME PIERRE ANGULAIRE DE L'EXPLOITATION SEXISTE	21
SECTION 2. LES CRITIQUES ADRESSÉES À LA THÉORIE FÉMINISTE RADICALE	24
<b>CHAPITRE 2. LA THÉORIE FÉMINISTE INTERSECTIONNELLE</b> .....	<b>25</b>
SECTION 1. L'« INTERSECTIONNALITÉ »	25
SECTION 2. LES CRITIQUES ADRESSÉES À LA THÉORIE FÉMINISTE INTERSECTIONNELLE	27
<b>CONCLUSION PARTIELLE : LES APPORTS DES THÉORIES FÉMINISTES RADICALE ET INTERSECTIONNELLE À L'EVRAAS</b> .....	<b>28</b>

SECTION 1. LES APPORTS DE LA THÉORIE FÉMINISTE RADICALE	28
SECTION 2. LES APPORTS DE LA THÉORIE FÉMINISTE INTERSECTIONNELLE	29
<b><u>TITRE III. LES PISTES D'AMÉLIORATIONS DE L'EVRAIS EN FWB</u></b>	<b><u>31</u></b>
<b>CHAPITRE 1. UNE GÉNÉRALISATION EFFECTIVE</b>	<b>31</b>
<b>CHAPITRE 2. UN CONTENU DÉLIMITÉ</b>	<b>33</b>
<b>CHAPITRE 3. LA PRISE EN COMPTE DU POINT DE VUE DES ÉLÈVES</b>	<b>34</b>
<b>CHAPITRE 4. L'INTÉGRATION DE LA VISION DANS LE PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE DE L'EVRAIS</b>	<b>34</b>
<b><u>CONCLUSION</u></b>	<b><u>36</u></b>
<b><u>BIBLIOGRAPHIE</u></b>	<b><u>39</u></b>
<b>LÉGISLATION</b>	<b>39</b>
INTERNATIONALE	39
BELGE (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES)	39
AUTRES	40
<b>DOCTRINE</b>	<b>40</b>
<b>DIVERS</b>	<b>44</b>
<b><u>TABLE DES MATIÈRES</u></b>	<b><u>45</u></b>



SECONDE PARTIE : RAPPORT DE STAGE

---

## Introduction

J'ai effectué mon stage durant le mois de mars 2021, en 4/5<sup>ème</sup>, auprès de la députée bruxelloise Madame Margaux de Ré. Madame de Ré a été élue en 2019 et travaille pour le groupe Ecolo au sein du Parlement bruxellois (Région wallonne), du Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) et du Parlement francophone bruxellois (COCOF). Je me concentrerai plus particulièrement sur le Parlement de la FWB, puisque le travail réalisé durant mon stage ressortit aux compétences de cette entité. Madame de Ré est spécialisée dans les matières du numérique et de l'égalité des chances. C'est lorsqu'elle exerce cette dernière compétence qu'elle est confrontée aux questions de genre, qui sont celles que j'ai abordées avec elle.

Mon mémoire ayant pour sujet principal l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS), l'objectif était de l'approfondir lors de mon stage. Cependant, comme je dédie un chapitre à l'approche féministe intersectionnelle et que les députés et députées du parlement, et plus particulièrement du groupe Ecolo, visent à rendre leurs politiques de plus en plus inclusives, j'ai également travaillé sur d'autres sujets relevant principalement de la santé des femmes. J'ai ainsi pu suivre l'avancée d'une proposition de résolution visant à lutter contre la précarité menstruelle, et j'ai participé à l'avancée des questionnements sur la contraception masculine.

Le présent rapport découle de mes observations durant mon mois de stage, des documents auxquels j'ai pu avoir accès et des différents entretiens formels et informels avec Madame de Ré, d'autres députés Ecolo et les conseillères du groupe, principalement Madame Mogenet qui est spécialisée dans les questions d'égalité. J'ai également assisté à des débats parlementaires, à des rencontres avec des militants et militantes et à des interviews de journalistes.

Ce stage m'a permis de mettre en pratique mes acquis sur les enjeux de genre, tout en mettant également à profit ma formation juridique. Il m'a cependant fallu me familiariser avec le milieu politique et me remémorer les différents niveaux de pouvoir belges. Malgré des conditions compliquées dues au télétravail, je me suis bien intégrée au sein de l'équipe de Madame de Ré, et cette expérience m'a grandement enrichie.

# Titre I. Présentation du lieu de stage

## *Chapitre 1. Organisation*

Comme évoqué ci-dessus, Madame de Ré fait partie du groupe Ecolo dans trois parlements: le parlement de la Région bruxelloise, le parlement francophone bruxellois (de la COCOF) et le parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ce dernier étant l'objet de ce travail.

Au sein du parlement se trouvent plusieurs groupes politiques, de la majorité et de l'opposition. Chaque groupe est composé de députés et députées et du chef de groupe qui les coordonne. Le staff comprend également les collaborateurs et collaboratrices, et les secrétaires. Contrairement aux autres partis, les conseillers et conseillères sont "communes" chez Ecolo, et non rattachées à un ou une députée en particulier. J'ai personnellement collaboré avec Rosalie Mogenet, conseillère à l'égalité des chances.

Il existe six commissions permanentes au sein du parlement de la FWB, dont les attributions correspondent aux différentes compétences de la Fédération<sup>152</sup>. Elles sont composées de treize membres effectifs et de treize membres suppléants<sup>153</sup>. Les commissions débattent et analysent les propositions de législation, et les votent avant qu'elles passent en séance plénière. Depuis 2001, le travail des commissions est public<sup>154</sup>, ce qui m'a permis d'assister à une séance de la Commission de l'Enfance, de la Santé, de la Culture, des Médias et des Droits des femmes et à une séance de la Commission de l'Education du Parlement de la FWB.

## *Chapitre 2. Travail de la députée Margaux de Ré*

Dans l'exercice de ses compétences en matière d'égalité, Madame de Ré, épaulée par son équipe, couvre un large éventail de questions relatives au genre dans le cadre de ses compétences en termes d'égalité. Actuellement, elle travaille notamment sur la contraception masculine, la précarité menstruelle, la grossophobie, les publicités sexistes, la représentation

---

<sup>152</sup> Site du Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, <https://www.pfwb.be/le-parlement-se-presente/les-organes-de-la-federation/le-parlement> (consulté le 26 mars 2021).

<sup>153</sup> *Idem.*

<sup>154</sup> *Idem.*

des femmes dans le sport et la place du sport féminin, les questions de santé des femmes (endométriose, contraception, chocs toxiques, etc.), la place des femmes dans l'espace public et leur mobilité (en ce compris le manque de toilettes publiques et l'allaitement en public), les journées du matrimoine ou encore les jouets genrés.

Outre des propositions de résolution, Madame de Ré et ses conseillères posent très régulièrement des questions au parlement et interpellent les ministres sur des enjeux portant sur le genre.

J'ai principalement assisté à des questions orales, qui visent à rapidement demander des précisions à un ou une ministre sur un sujet précis, par exemple la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) et à des questions d'actualité qui ont pour but d'attirer l'attention des ministres sur une problématique d'actualité, comme le meurtre homophobe ayant eu lieu le 6 mars 2021 à Beveren.

Madame de Ré réalise également un travail important sur les réseaux sociaux. Elle dispose d'un site internet mis à jour régulièrement, d'un compte Instagram et d'une page Facebook. Le contact avec les citoyens et les citoyennes a une place particulière dans ses préoccupations, et elle participe ainsi souvent à des débats et des interviews avec des militants et militantes, d'autres personnalités politiques et des journalistes. Elle est très facilement joignable sur les réseaux sociaux, et tient à entretenir une proximité avec les citoyens et citoyennes. Elle rencontre également fréquemment des associations afin de placer leurs préoccupations au cœur de son travail politique.

## **Titre II. Description du travail réalisé**

### ***Chapitre 1. Suivi de la résolution sur la précarité menstruelle***

Lors des premiers jours de mon stage, j'ai directement été immergée dans la thématique de la précarité menstruelle. En effet, le 9 mars avaient lieu en Commission de l'Enfance, de la Santé, de la Culture, des Médias et des Droits des femmes les débats concernant la proposition de résolution relative à la lutte contre la précarité menstruelle dans l'enseignement obligatoire et

supérieur, déposée par la majorité, et plus particulièrement par Mesdames Margaux de Ré, Delphine Chabert, Sophie Pécriaux, Jacqueline Galant et Elisa Groppi, et par Messieurs Charles Gardier et Manu Disabato<sup>155</sup>. Cette proposition a été votée le jour-même.

Cette résolution vise la mise à disposition de protections périodiques gratuites dans l'enseignement obligatoire et supérieur, apportant ainsi une solution temporaire à la précarité menstruelle et étudiante. Elle accorde une grande importance au budget<sup>156</sup>, et propose avant tout de mener un projet pilote avant la fin de la législature pour estimer au mieux les besoins des personnes menstruées<sup>157</sup>. Il est également prévu de faire de la sensibilisation dans les écoles via, entre autres, les cours d'EVRAS<sup>158</sup>.

Lors de la rédaction de cette résolution, les partis ont accordé une grande importance au vocabulaire, préférant les termes “protections périodiques” et “personnes menstruées” aux termes “protections hygiéniques” (qui induirait l'idée que les règles sont sales) et “femmes/filles” (qui occulte une partie des personnes qui ont leurs règles).

J'ai suivi les débats en Commission et pris des notes afin de pouvoir par la suite préparer la défense du texte en séance plénière. Il s'agissait de relever les critiques de l'opposition et les réponses des différents partis de la majorité pour préparer au mieux l'intervention devant le parlement de Madame de Ré, sans qu'il y ait de redite et en ayant anticipé les critiques.

Par la suite, j'ai rédigé des comptes-rendus à l'attention de Madame de Ré, et l'ai aidée dans la rédaction de son intervention. J'ai finalement assisté aux débats au parlement, qui se sont soldés par l'adoption du texte.

Suivre ce travail m'a permis de mieux saisir les tenants et aboutissants du travail parlementaire et de la façon dont les textes sont adoptés en FWB. C'était également très intéressant d'assister aux débats et d'être témoin, entre autres, des divergences entre partis, notamment quant au vocabulaire utilisé. Il est rassurant de savoir que les instances décisionnelles de la Fédération

---

<sup>155</sup> Proposition de résolution relative à la lutte contre la précarité menstruelle dans l'enseignement obligatoire et supérieur du 24 février 2021, <http://archive.pfwb.be/100000020cb0f5> (consulté le 29 mars 2021).

<sup>156</sup> *Idem*, art. 1.

<sup>157</sup> *Idem*, art. 2.

<sup>158</sup> *Idem*, art. 6.

se penchent sur des questions aussi sensibles et importantes, qui concernent la moitié de la population.

Cependant, la résolution adoptée reste assez prudente, ou plutôt réaliste. J'ai ainsi compris, dès le début de mon stage, que le travail parlementaire demande du temps, et qu'il faut parfois faire fi de certaines valeurs ou les « édulcorer » pour se plier à l'agenda politique. Il m'est en effet apparu que, malgré les volontés de certains et certaines député(e)s d'aller plus loin encore, il reste des barrières (notamment budgétaires) très importantes.

En conclusion, assister à ces débats aura été pour moi très éclairant, non seulement pour la suite de mon stage mais également en tant que citoyenne. Il me paraît précieux de connaître un peu plus la réalité du travail politique et cela m'aidera à l'avenir à formuler des critiques plus nuancées envers nos représentants et représentantes.

## ***Chapitre 2. Travail sur la contraception masculine***

Après mon arrivée et ma familiarisation avec le monde politique, Madame de Ré m'a permis de travailler sur le projet concernant la contraception masculine. Malgré le fait qu'il soit encore au stade embryonnaire, il s'agit d'un dossier particulièrement varié qui m'a permis de "toucher à tout".

### Section 1. Rédaction d'une question orale

Le projet le plus important que j'ai mené consiste en la rédaction d'une question orale sur la contraception masculine, posée à Madame Caroline Désir, ministre de l'Éducation en FWB, lors de la séance de la Commission de l'Éducation du 23 mars. Cette question devait être rédigée et envoyée au cabinet de la Ministre une semaine à l'avance afin de lui permettre de préparer sa réponse.

Il s'agissait de demander si la contraception masculine entrait dans la réflexion du cabinet de la Ministre dans la rédaction d'un nouvel accord de coopération concernant l'EVRAS. En effet, il existe pour le moment un accord de coopération entre les entités fédérées francophones (Région Wallonne, Fédération Wallonie-Bruxelles et COCOF) sur l'EVRAS, datant de 2013,

qui est très sommaire et crée de ce fait des disparités non négligeables dans les cours d'EVRAS d'école en école. Afin de remédier à cela, un nouvel accord est en cours de préparation, et vise, entre autres, une meilleure généralisation de l'EVRAS.

J'ai donc dû partir de cette question, et en rédiger le contexte et l'argumentaire : pourquoi est-il important d'aborder la contraception masculine en cours d'EVRAS?

Avant tout, j'ai passé un temps conséquent à lire le travail déjà réalisé à ce sujet, ainsi que les comptes-rendus des réunions que Madame de Ré et son équipe avaient déjà eues avec des spécialistes, notamment avec le docteur Daniel Murillo, seul médecin spécialisé sur la question en Belgique francophone.

Après mes recherches, j'ai finalement rédigé une question<sup>159</sup> permettant de mettre en avant la nécessité de développer la contraception masculine, de sensibiliser à son égard, et de permettre aux spécialistes de la santé de se former sur le sujet. J'ai enfin eu la chance de regarder Madame de Ré poser cette question à la Ministre lors de la Commission de l'Éducation du 23 mars, et d'entendre sa réponse. Bien qu'elle soit restée vague, Madame Désir a confirmé que l'accord de coopération en préparation reprendrait une liste des thématiques à aborder lors des cours d'EVRAS, et que parmi celles-ci seraient reprises les questions portant sur la contraception, en ce compris masculine. Elle a également insisté sur le fait que les messages qui sont délivrés dans les animations EVRAS visent à sensibiliser les jeunes au partage de la charge mentale en matière de contraception.

Bien que les questions orales m'aient donné l'impression d'être un exercice de style plutôt qu'un véritable moyen de faire avancer les choses, il m'a paru positif que la Ministre soit interpellée à ce sujet alors que le nouvel accord de coopération est en cours de rédaction. Cela permet, à mes yeux, d'attirer son attention sur un sujet encore trop méconnu, et d'assurer la sensibilisation sur la question lors des cours d'EVRAS. C'est en effet par ceux-ci que beaucoup d'avancées peuvent passer selon moi. La formation des jeunes sur des questions aussi importantes est essentielle si l'on espère un jour atteindre l'égalité de fait entre les hommes et les femmes.

---

<sup>159</sup> Voir annexe 1.

## Section 2. Interview pour le magazine *Imagine Demain le Monde*

Une fois ma question rédigée, j'ai poursuivi mon travail sur la contraception masculine en mettant à profit tout ce que j'ai appris sur le sujet pour aider Madame de Ré dans le suivi en la matière.

J'ai notamment préparé et assisté à une interview de Madame de Ré pour le magazine *Imagine Demain le Monde* portant sur la contraception masculine comme moyen d'appropriation de masculinités non-hégémoniques. Cela m'a poussée à approfondir plus encore mes recherches et à réfléchir aux conséquences idéologiques et militantes du développement de la contraception masculine. Cela m'a aussi permis d'assister à une interview avec une journaliste.

## Section 3. Site et réseaux sociaux

Enfin, j'ai rédigé un article destiné à être posté sur le site internet de Madame de Ré, ainsi qu'un post Instagram.

Cet exercice fut pour moi le plus compliqué. En effet, sortant d'une formation juridique et n'ayant aucune compétence en matière de communication et de réseaux sociaux, j'ai dû radicalement changer ma manière de rédiger et apprendre des codes jusqu'ici inconnus. J'ai cependant pu compter sur une autre stagiaire de Madame de Ré, Camille Wanin, qui m'a partagé son expérience et m'a conseillée en la matière.

## ***Chapitre 3. Synthèse des questions parlementaires sur l'EVRAS***

Le dernier projet réalisé lors de mon stage a consisté en la rédaction d'une note de synthèse reprenant toutes les questions parlementaires posées en matière d'EVRAS à la Ministre Caroline Désir lors de la législature actuelle<sup>160</sup>. Ce travail présentait un grand intérêt pour mon mémoire, et a également permis à Madame de Ré de se faire une idée des questions déjà posées et de ce qu'il reste à aborder.

---

<sup>160</sup> Voir annexe 2.

En me basant sur les questions reprises sur le site du parlement de la FWB, j'ai ainsi pu établir un "tour d'horizon" des questions posées en la matière, et rédiger une note reprenant les éléments de questions des députées et députés et les éléments de réponses de la Ministre. J'ai également repris des ressources utiles à l'attention de Madame de Ré et proposé des pistes sur les sujets pouvant encore être abordés.

Ce projet m'a permis de voir que l'EVRAS, et principalement sa généralisation, sont au cœur des préoccupations des députées et députés, et de la Ministre. C'est également une ressource précieuse pour mon mémoire, qui démontre un aperçu du travail politique sur l'EVRAS.

## **Conclusion**

Travailler pendant ces quelques semaines auprès de Madame de Ré et de son équipe, découvrir en pratique l'organisation des institutions de la Fédération Wallonie-Bruxelles et apprendre à évoluer au sein de ces institutions fut pour moi une expérience enrichissante.

Outre les aspects théoriques très intéressants qu'il m'a été donné d'apprendre, notamment en matière d'EVRAS et de santé des femmes, je retiendrai principalement la bienveillance de Madame de Ré et des personnes rencontrées . Le milieu politique est pourtant un milieu dans lequel il n'est pas aisé d'évoluer, surtout lorsqu'on ne le connaît pas de prime abord, mais la gentillesse et la disponibilité des députées et conseillères m'ont permis de me sentir tout à fait à l'aise.

Les projets sur lesquels travaille Madame de Ré dans la matière de l'égalité et son attention permanente aux enjeux de genre m'ont donné le sentiment en les observant au quotidien, d'être au cœur du changement. La politique est en effet, à mes yeux, l'un des moteurs principaux d'évolution et il est rassurant de savoir que nos représentantes et représentants sont attentifs à des questions aussi importantes et attachés à des valeurs semblables aux nôtres.

Cependant, malgré la courte durée de mon stage, j'ai tout de même pu observer à quel point ce milieu peut être violent surtout pour une femme politique. Les attaques à l'encontre de Madame

de Ré, que ce soit sur les réseaux sociaux ou lors de débats, qu'elles viennent de citoyens et citoyennes, de députées et députés ou de journalistes, sont très nombreuses et souvent virulentes. Elles témoignent, à mes yeux, de la nécessité d'évolution des mentalités au sein de la société. Il peut en effet être décourageant d'assister à du *mansplaining*<sup>161</sup> en pleine séance plénière, ou d'entendre un député parler du 8 mars comme de la "journée des femmes".

Finalement, les avancées en termes d'égalité dans le milieu politique ne sont pas à minimiser, mais le progrès qu'il reste à faire ne doit pas l'être non plus. Ce stage m'aura permis de mieux comprendre les rouages législatif, et de voir que le changement, incarné par certaines députées et députés, est déjà en marche. J'aurai également pu prendre la mesure de l'importance de rester nuancée dans la critique des institutions.

S'il y a bien une chose intangible, après ce stage, et qui est même plutôt décuplée, c'est mon envie de continuer à faire bouger les lignes et de porter toujours plus d'attention aux enjeux de genre dans tous les aspects de mon quotidien.

---

<sup>161</sup> Nous entendons par « *mansplaining* » la tendance masculine consistant à expliquer aux femmes des choses qu'elles savent déjà.

## ANNEXES

---

# Annexe 1 : Question orale relative à la contraception masculine

Groupe Ecolo au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles

ecolo.pfwb@ecolo.be



---

Le 16 mars 2021

**Question orale de la Députée Margaux De Ré, à Madame Caroline Désir,  
Ministre de l'Éducation, relative à**

## **La contraception masculine**

Madame la Ministre,

Nous avons déjà abordé à plusieurs reprises la question de la santé des femmes au sein de ce Parlement, mais peu encore sous l'angle de la contraception. J'aimerais me pencher sur la charge que celle-ci engendre et sur un moyen méconnu qui permettrait de mieux la répartir : la contraception masculine.

Aujourd'hui, dans les couples hétérosexuels, ce sont principalement les femmes qui assument la charge contraceptive, alors même que celles-ci ne sont fertiles que quelques jours par mois, contrairement aux hommes qui le sont 7 jours sur 7, 24 heures sur 24. Selon une étude menée par Solidaritis en 2017, 68% de femmes déclarent utiliser un moyen de contraception contre 33% d'hommes, parmi lesquels 60% citent le préservatif.

Cette asymétrie est causée en partie par un manque d'information, d'éducation et de sensibilisation sur la contraception, notamment masculine. En effet, à part le préservatif, la vasectomie et la méthode du retrait, aucune méthode contraceptive masculine n'est réellement connue du grand public. Même les professionnel·les de la santé sont démunis·es quant à cette question, puisqu'il n'existe aucune formation ni profession spécialisée (andrologue) dans la contraception masculine en Belgique.

En février 2020, le colloque « Focus sur les couilles », premier colloque en Belgique portant sur la contraception masculine, annonçait ses objectifs :

- Améliorer les connaissances des professionnel·les et des étudiant·es du secteur de la santé afin que ces dernier·es puissent avoir les clés pour mieux aborder la contraception dite masculine dans leur pratique ;
- Sensibiliser le grand public à ces différentes méthodes de contraception et créer un espace d'échange et de découverte grâce aux ateliers ; et
- Susciter les réflexions sur l'équité contraceptive.

En effet, développer la contraception masculine allégerait la charge contraceptive des femmes techniquement, mentalement et financièrement au sein des couples hétérosexuels et permettrait de belles avancées en termes d'égalité entre les femmes et les hommes.

Il existe cependant plusieurs freins à la généralisation de la contraception masculine. Outre l'indifférence de l'industrie pharmaceutique, les hommes craignent certains effets secondaires indésirables (pourtant subis par les femmes depuis des décennies), mais également une atteinte à leur virilité. Trop souvent, la contraception est toujours vue comme « une responsabilité féminine ».

Il est clair que ces obstacles ne peuvent être surmontés qu'en permettant une plus grande information quant à la contraception masculine. Celle-ci peut passer notamment par les cours d'EVRAS à l'école, qui pourraient systématiquement présenter les contraceptions féminine et masculine sur un pied d'égalité et ainsi ouvrir au plus tôt une réflexion sur la charge contraceptive chez les jeunes.

Mes questions à ce sujet sont les suivantes :

- Est-ce qu'il y a une réflexion en cours dans les cabinets sur ce sujet ?
- Êtes-vous en possession d'informations sur des projets en cours, notamment dans les plannings familiaux ou via l'EVRAS ?

Margaux De Ré

## Annexe 2 : Note de synthèse des questions parlementaires portant sur l'EVRAS

### **Note et tour d'horizon des questions parlementaires sur l'EVRAS**

- 15/10/2019 : Question orale de Mme Sabine Roberly à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée "Généralisation de l'EVRAS"
  - Éléments de question :
    - Une disparité existe, notamment au regard des différents types d'enseignement, mais également des zones géographiques, et il est difficile de connaître clairement la couverture de l'EVRAS en milieu scolaire. Disposez-vous de données actualisées à ce sujet?
    - Une subvention a été allouée à la Fédération laïque de centres de planning familial (FLCPF) afin de réaliser un cadastre des animations. Pouvez-vous faire le point sur le projet porté par la FLCPF et visant à créer des cellules de formation d'accompagnateurs EVRAS pour l'enseignement secondaire?
    - Pourriez-vous m'indiquer où en est le projet de labellisation entamé au cours de la précédente législature? Quels sont les enjeux majeurs liés à cette généralisation de l'EVRAS? Celui-ci est-il parvenu à votre administration?
  - Éléments de réponse :
    - Des **rapports**, réalisés notamment par les PMS, indiquent que tous les élèves n'ont pas encore accès à cette éducation. **Différences** entre les écoles, entre les types d'enseignement et différences en termes d'organisation, pratique, de durée, de fréquence et de type d'éducation.
    - Concernant le **cadastre des animations**, une subvention a effectivement été allouée à la FLCPF durant la précédente législature afin d'établir un cadastre des animations EVRAS. Au mois de septembre, une circulaire invitait les centres PMS à encoder les animations réalisées au sein des établissements scolaires par le biais d'un logiciel appelé JADE. Les centres de planning familial situés en Région de Bruxelles-Capitale effectuent déjà un tel encodage à l'aide de ce logiciel depuis 2013. Cependant, lors des réunions de présentation du logiciel, les centres PMS présents n'ont pas souhaité participer à cet encodage. Cette discussion a été reportée au niveau de la commission des centres PMS. Il me semble donc indispensable de relancer le chantier de récoltes de données homogènes avec la collaboration des acteurs de terrain.
    - La **proposition de label** n'a pas fait l'objet d'un consensus au sein du précédent gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il a pu être mis en œuvre pour le secteur de la jeunesse, mais pas au niveau de l'enseignement, où il aurait eu pour objectif de répondre à la

nécessité d'introduire des conditions minimales d'intervention des prestataires EVRAS au sein des établissements scolaires.

- <http://archive.pfwb.be/1000000020c606e>
- 14/01/2020 : Question orale de Mme Delphine Chabbert à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée "Éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle dès la maternelle"
  - Éléments de question :
    - Sachant qu'à ce jour, les principaux bénéficiaires de l'EVRAS sont les élèves du secondaire, prévoyez-vous, Madame la Ministre, d'élargir cette éducation aux plus petits? Si oui, par quels moyens? Avez-vous connaissance d'initiatives d'animations EVRAS dans des classes de maternelle? Si oui, des évaluations de ces animations ont-elles été effectuées? Les collaborations avec les autres entités sont-elles prévues pour développer l'EVRAS en maternelle?
  - Éléments de réponse :
    - Je vous rejoins sur l'importance cruciale d'une approche globale de l'EVRAS et de son intégration adaptée en fonction du développement de l'enfant. Ces principes guident précisément les animations EVRAS, dont certaines sont déjà organisées à l'école maternelle.
    - Pas grand chose de plus
  - <http://archive.pfwb.be/1000000020c7055>
- 07/07/2020 : Question orale de Mme Hélène Ryckmans à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée "Inclusion des pratiques d'accouchement physiologique dans l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS)"
  - Éléments de question :
    - Un chapitre consacré aux pratiques d'accouchement est-il inclus dans les programmes d'EVRAS? Quels sont les contenus et les approches préconisés dans ce domaine? Ne serait-il pas pertinent d'aborder ce sujet dès l'école pour informer les jeunes filles de leurs futurs droits, et les jeunes hommes du respect de ces droits et de la reconnaissance des besoins des femmes?
    - Les violences intraconjugales se déclenchent souvent autour de la grossesse. Il y a donc matière à agir. Quelles actions avez-vous déjà prises à ce sujet?
  - Éléments de réponse :
    - Il est encore **trop tôt pour parler du programme** d'EVRAS. Il ne pourra être construit qu'en collaboration avec les acteurs de terrain, qui ont déjà beaucoup réfléchi à la question. Dans la mesure où l'EVRAS vise à augmenter l'autonomie des jeunes filles et des jeunes garçons, loin des stéréotypes de genre et dans le respect de l'autre, il n'y a pas de raison que le programme fasse l'impasse sur la thématique des violences obstétricales, que vous mettez en lien avec

la capacité des femmes à décider en toute liberté à propos de ce qui concerne leur propre corps et leur sexualité.

- <http://archive.pfwb.be/1000000020c9027>
- 06/10/2020 : Question orale de Mme Sabine Roberty à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée "Généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) et sensibilisation des acteurs de terrain aux questions de genre"
  - Éléments de question :
    - En septembre dernier, une circulaire a invité les centres PMS à encoder leurs animations par le biais du logiciel JADE. À l'époque, vous précisiez que les centres PMS présents à la présentation du logiciel n'avaient pas souhaité participer à cet encodage. La discussion a-t-elle pu être poursuivie? Quels motifs ont justifié ce refus? Qu'en est-il aujourd'hui? Disposez-vous de ce cadastre? Avez-vous lancé d'autres initiatives pour récolter des données complètes auprès des différents acteurs de terrain?
    - Pouvez-vous faire le point sur le travail de la FLCPF quant aux recommandations concernant l'organisation de l'EVRAS dans l'enseignement spécialisé?
    - Concernant spécifiquement les questions de genre, les professeurs, les centres PMS et les autres encadrants du milieu scolaire sont-ils formés pour réagir de la manière la plus appropriée et pour **accompagner les enfants non cisgenres**? Dans quelle mesure les écoles sont-elles capables, d'un point de vue pratique, de s'adapter à ces enfants?
  - Éléments de réponse :
    - Rappel du groupe de travail avec la Région bruxelloise et la COCOF
    - Par rapport au projet des accompagnateurs EVRAS au sein de l'enseignement spécialisé, la FLCPF a bénéficié d'un soutien dans le cadre de l'appel à projets «Démocratie scolaire» pour des actions ponctuelles dans l'enseignement spécialisé. La FLCPF a pu identifier des facteurs facilitants et des obstacles à l'EVRAS dans l'enseignement spécialisé. Je souligne que cet acteur particulièrement actif dans le domaine est associé aux travaux du groupe de travail.
    - Enfin, l'intégration de **formations en genre** dans les contenus de la formation initiale et continue des enseignants et du personnel éducatif est prévue. Avant la crise, j'avais par ailleurs été contactée par l'association Transkids qui voulait me rencontrer. Il est important de rencontrer de tels acteurs, car la vie quotidienne des enfants transgenres dans les établissements mérite effectivement une attention particulière. Je rencontrerai donc l'association Transkids dès que possible.
  - <http://archive.pfwb.be/1000000020c90a3>

- 05/01/2021 : Question orale de Mme Sophie Pécriaux à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée "Cours d'éducation à la vie sexuelle pour tous les élèves"
- 05/01/2021 : Question orale de Mme Hélène Ryckmans à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée "Avancées du label "Éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle" (EVRAS)"
- 05/01/2021 : Question orale de Mme Marie-Martine Schyns à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée "Éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS)"
- 05/01/2021 : Question orale de Mme Elisa Groppi à Mme Caroline Désir, ministre de l'Éducation, intitulée "Éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS): bilan et ambitions"

#### = QUESTIONS JOINTES

- Éléments de question :

- Avec la Région wallonne et de la Région de Bruxelles-Capitale, vous êtes à l'initiative du plan intra-francophone de lutte contre les violences faites aux femmes 2020-2024. Dans ce cadre, vous avez décidé d'étendre à terme les cours d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) à tous les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La Déclaration de politique communautaire (DPC) insiste d'ailleurs sur la généralisation de l'EVRAS tout au long de la scolarité.

Pouvez-vous nous informer du délai de mise en œuvre de cette **extension de l'EVRAS**? Quels moyens permettront d'augmenter les subventions et, ainsi, de toucher 100 % des élèves? Quelles sont les mesures prévues pour pallier le manque de suivi de la part des écoles? Cette extension concernera-t-elle les plus jeunes enfants scolarisés en FWB, conformément à la DPC? Quels sont les futurs critères de qualité que devront mettre en avant les associations afin d'obtenir le label leur permettant de dispenser des formations «EVRAS»?

- Création d'un **groupe de travail** associant le cabinet de Désir à ceux de la ministre wallonne Christie Morreale et de la ministre-présidente du collège de la Commission communautaire française (COCOF) Barbara Trachte, chargées respectivement des droits des femmes en Wallonie et à Bruxelles. Qu'est-il ressorti de vos réunions? Une réflexion sur le futur label «EVRAS» a-t-elle été entamée? La définition juridique de l'EVRAS se dessine-t-elle? Quel est le calendrier prévu pour ces travaux?

- Vous avez également indiqué que le **projet de standardisation des collectes de données**, grâce au logiciel JADE de la Fédération laïque de centres de planning familial (FLCPF), n'avait pas abouti. Avez-vous lancé d'autres initiatives pour récolter des données complètes auprès des différents acteurs de terrain?

- Pouvez-vous faire le **bilan**, depuis votre entrée en fonction, de l'**évolution des budgets** destinés à d'éventuels appels à projets et du taux de participation des centres de planning familial, des centres PMS et des autres acteurs dans l'EVRAS?

- Quant aux **futurs référentiels du tronc commun**, intègrent-ils, dans leur version actuelle, des avancées en matière d'EVRAS ?
- Depuis 2012, trois lignes du décret «Missions» sont dédiées à l'EVRAS. Une **définition plus claire** des objectifs de celle-ci est-elle prévue? Le protocole d'accord relatif à la généralisation de l'EVRAS établi entre les ministres compétents date de 2013. Quel bilan faites-vous du respect de ces engagements sept ans après? Quels sont les référentiels existants aujourd'hui? Seront-ils mis à jour sur la base des propositions de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), de la Fédération internationale pour la planification familiale et de l'UNESCO?
- Éléments de réponse :
  - Les **chiffres** relayés par la presse proviennent de l'Administration bruxelloise de la promotion de la santé. À ma connaissance, au niveau wallon, de tels chiffres ne sont pas disponibles. Pour remédier précisément à cette lacune et avoir une vue claire des acteurs, animations et interventions qui se tiendront ou se croiseront dans les écoles, un monitoring généralisé est essentiel. Cette **récolte de données** devra se faire au moyen d'un outil d'encodage électronique commun, facilitant ainsi le partage d'informations sur tout le territoire de notre Fédération. Pour éviter les difficultés rencontrées lors de la tentative d'adoption du logiciel JADE, il nous faudra encore consulter les acteurs en vue d'adopter un système de récolte de données réellement partagé.
  - À l'heure actuelle, nous (Désir, Trachte et Morreale) nous attelons à la réécriture du **protocole de collaboration entre la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Région wallonne et la COCOF, relatif à la généralisation de l'EVRAS**. Ce document vise à définir les objectifs des animations «EVRAS», à préciser les thématiques qui y seront abordées et les rôles des différents acteurs prenant part au processus. Je souhaite que ce nouveau protocole de collaboration soit bien plus précis sur les thématiques minimales qui devront être explorées dans les animations EVRAS, mais également sur le rôle et l'intervention des différents intervenants. Ils devront tenir compte des définitions de l'OMS et de l'UNESCO.
  - Nous collaborons avec les Stratégies concertées EVRAS rassemblant des institutions et organismes couples représentant les acteurs internes et externes à l'école qui travaillent à différents niveaux en matière d'EVRAS. Plusieurs **groupes de travail** sont déjà à pied d'œuvre en leur sein. Un premier s'est lancé dans la définition des contenus des animations «EVRAS», un deuxième travaille sur les méthodologies par tranche d'âge, destinées à récolter les besoins des enfants et des jeunes, tant dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécialisé. Un troisième prend en compte la spécificité des acteurs pour mieux définir leur rôle dans le processus de l'EVRAS.
  - J'entends également créer un label «EVRAS école» pour les intervenants. Il sera généralisé à tous les établissements de

l'enseignement obligatoire et sera applicable à toutes les organisations souhaitant mener des animations dans les écoles tout au long du cursus et dès l'enseignement maternel. Il garantira les indispensables informations relatives à la santé sexuelle et reproductive, adaptées à l'âge et au niveau de maturité des élèves. Les critères et les budgets y afférents doivent encore être étudiés et définis.

- <http://archive.pfwb.be/100000020cb06a>
  
- 29/01/2021 : Question écrite n°264, de Mme Sobry du 26 janvier 2021 : Cours d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) en Fédération Wallonie-Bruxelles
  - Pas de réponse
  - <http://archive.pfwb.be/100000020cc06d>
  
- 03/03/2021 : Question écrite n°293 de Mme Joëlle Kapompole à Mms Caroline Désir, ministre de l'Education, intitulée "EVRAS et contraception masculine"
  - <https://www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/questions/001686027> : pas de compte-rendu trouvé.
  
- 10/03/2021 : Question d'actualité de Mr Kalvin Soiresse Njall à Mme Caroline Désir, ministre de l'Education, intitulée "EVRAS et lutte contre l'homophobie dans les écoles"
  - <https://www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/questions/001687065> : pas de compte-rendu trouvé.
  
- 16/03/2021 : Question orale de Mme Margaux de Ré à Mme Caroline Désir, ministre de l'Education, intitulée "La contraception masculine"
  - <https://docs.google.com/document/d/1141x5ia664xl66oD6hrhjvzQk0IUpx-4HIOTKuaEbQo/edit>

## Récap

Pour le moment, les questions ont toutes beaucoup tourné autour de la généralisation de l'EVRAS, du label, du budget, etc., bref, autour de questions assez générales finalement, exceptées les questions de Mme Joëlle Kapompole et Mme Margaux de Ré (contraception masculine), de Mme Hélène Ryckmans (pratiques d'accouchement physiologique) et de Mr Kalvin Soiresse Njall (lutte contre l'homophobie).

## Axes à développer potentiellement

Des questions sur des sujets plus précis pourraient être intéressantes, notamment en creusant l'aspect intersectionnel. Par exemple :

- Attention particulière à la création d'animations EVRAS qui ne sont pas hétérocentrées et qui reprennent et abordent les différentes orientations sexuelles et identités de genre.
- Quelles possibilités d'uniformisation de l'EVRAS dans toutes les écoles ?
- Importance de ne pas toujours présenter l'EVRAS via la reproduction.
- Précisions quant à quelle matière pour quel âge ?
- Quelle formation pour les animateurs ? Uniformisation ?
- Programme des animations EVRAS qu'est-ce qu'on met dedans ?
  - Pied d'égalité entre la présentation des organes génitaux masculins et féminins + présentation des personnes intersexes
  - Information claire et précise quant à la contraception féminine ET masculine (déjà abordé en partie)
  - Violences sexuelles
  - Sexisme et harcèlement sexiste en milieux scolaires
  - Prévention des IST
  - Consentement
  - Transidentité
  - Pornographie
  - Travail du sexe
  - Sexualité en situation de handicap

## Ressources utiles

- Décret "Missions" du 24 juillet 1997 (mis à jour le 09 octobre 2018) :  
[http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=401](http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401)
- 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 (2013) :  
[http://www.egalite.cfwb.be/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=c41ca258003b71541c1b88ccfe06e61935c10bcf&file=fileadmin/sites/sdec\\_III/upload/sdec\\_II\\_I\\_super\\_editor/sdec\\_III\\_editor/documents/Documents\\_de\\_reference/Protocole\\_d\\_accord\\_EVRAS\\_06.2013.pdf](http://www.egalite.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=c41ca258003b71541c1b88ccfe06e61935c10bcf&file=fileadmin/sites/sdec_III/upload/sdec_II_I_super_editor/sdec_III_editor/documents/Documents_de_reference/Protocole_d_accord_EVRAS_06.2013.pdf)
- [https://www.evras.be/fileadmin/user\\_upload/3/2017\\_-\\_CHAMPAGNE\\_L\\_-\\_Etude\\_EVRAS\\_primaire.pdf](https://www.evras.be/fileadmin/user_upload/3/2017_-_CHAMPAGNE_L_-_Etude_EVRAS_primaire.pdf)
- <https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/object/thesis:14990>
- <https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/object/thesis:20785>
- <https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/fr/object/thesis%3A27976>