

**Faculté de santé publique**

**Comportements des adolescentes immigrées  
subsahariennes face à une éducation à la vie  
relationnelle, affective et sexuelle enseignée dans  
les écoles bruxelloises.**

Etude qualitative par méthode des entretiens individuels.

Mémoire réalisé par  
**Nadia Mukendi Odi**

Promoteurs  
**Marie Dauvrin**  
**Afi Agboli**

Année académique 2022-2023  
**Master en sciences de la santé publique, finalité spécialisée**



Comportements des adolescentes immigrées  
subsahariennes face à une éducation à la vie  
relationnelle, affective et sexuelle enseignée dans les  
écoles bruxelloises.

Etude qualitative par méthode des entretiens individuels.

Mémoire réalisé par  
**Nadia Mukendi Odia**

Promoteurs  
**Marie Dauvrin**  
**Afi Agboli**

Année académique 2022-2023  
**Master en sciences de la santé publique,**  
**finalité spécialisée**

## Remerciements

Je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à ma promotrice, la Pr. Dauvrin et ma co-promotrice, la Pr. Agboli, pour leurs précieux conseils et disponibilités manifestés tout au long de l'année.

Je remercie également les jeunes filles pour leur participation, ainsi que du temps qu'elles ont pu consacrer pour répondre aux questions sur un thème particulièrement intime, et donc pas toujours évident.

Je remercie également ma famille, particulièrement mes sœurs et mes amis pour m'avoir apporté leurs soutiens et encouragements tout au long de mes études ainsi que la réalisation du mémoire.

Pour finir, je remercie toutes les personnes qui ont consacré leur temps dans la correction et relecture de mon mémoire durant cette année.

## Le plagiat

*Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie.*

*Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux, ...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur. Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiants en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave sanctionnée par l'Université catholique de Louvain.*

## Résumé

**Nom et Prénom :** Mukendi Odia Nadia      **Promotrice/Co-promotrice :** Marie Dauvrin  
Afi Agboli

**Titre du mémoire :** Comportements des adolescentes immigrées subsahariennes face à une éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle enseignée dans les écoles bruxelloises. Etude qualitative par méthode des entretiens individuels.

**Année :** 2022-2023

### **RESUME**

**Contenu :** Les adolescentes immigrées subsaharienne s'expriment sur la manière dont elles pensent et vivent l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) enseignée dans leurs écoles, en abordant leurs expériences sur les connaissances et pratiques sexuelles vécues dans le pays d'origine et d'accueil (Belgique).

**Méthode :** A partir d'un guide d'entretien semi-dirigé, nous avons effectué 10 entretiens avec des adolescentes issues de l'immigration d'Afrique subsaharienne. Nous avons employé l'approche qualitative par l'analyse thématique continue par catégories émergentes pour toutes les données récoltées.

**Résultats :** L'analyse a révélé que la majorité des adolescentes sont influencées par leurs paires lorsqu'elles sont dans le pays d'accueil et ont ainsi un nombre plus significatif d'expériences sexuelles en termes de pratique. Alors que pour d'autres jeunes filles, le jeune âge, la religion et culture d'origine sont des éléments à prendre en considération dans le développement et la découverte de leur sexualité.

**Mots-clés :** Adolescentes, comportements, acculturation, sexualité, vie relationnelle et affective.

## Table des matières

Remerciements .....	4
Le plagiat.....	5
Résumé .....	6
Liste des acronymes et des sigles .....	8
Liste des figures et des tableaux.....	8
Avant-propos .....	9
<b>I. Cadre théorique .....</b>	<b>11</b>
I.1. Adolescence et sexualité .....	11
I.2. Programme d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) en Belgique francophone.....	14
I.3. Acculturation, transmissions culturelles et comportements.....	18
<b>II. Cadre méthodologique.....</b>	<b>24</b>
II.1. Question de recherche.....	24
II.2. Type d'étude .....	24
II.3. Collecte des données .....	24
II.3.1. Echantillon .....	24
II.3.2. Outil et déroulement des entretiens.....	28
II.4. Analyse des données.....	30
II.5. Considérations éthiques .....	31
<b>II.6. Résultats .....</b>	<b>32</b>
<b>III. Discussion .....</b>	<b>41</b>
<b>IV. Conclusion .....</b>	<b>46</b>
<b>V. Bibliographie.....</b>	<b>48</b>

## Liste des acronymes et des sigles

**CPF** : Centre de planning familial.

**ECS** : Education complète de la sexualité.

**EVRAS** : Education à la vie relationnelle, affective et sexuelle.

**FAPEO** : Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel

**FCPPF** : Fédération des centres pluralistes de planning familial.

**FWB** : Fédération Wallonie-Bruxelles.

**IST** : Infection sexuellement transmissible.

**OMS** : Organisme mondiale de la santé.

**ONUSIDA** : Le programme commun des nations unies sur le sida.

**PMS** : Centre psycho-médicosocial.

**SPSE** : Service de promotion de la santé à l'école.

**UNESCO** : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

**UNICEF** : Le fonds des nations unies pour l'enfance.

**VIH** : Virus de l'immunodéficience humaine.

## Liste des figures et des tableaux

**Figure 1** : Transmissions culturelles.

**Figure 2** : Arbre de notre échantillonnage.

**Tableau 1** : Tableau d'acculturation de Berry.

**Tableau 1** : Caractéristiques de l'échantillon : Adolescente de SPSE W-B.

**Tableau 2** : Caractéristiques de l'échantillon : Adolescente par effet boule de neige.

## Avant-propos

Quelle vie relationnelle, affective et sexuelle pour les adolescentes issues de l'immigration d'Afrique subsaharienne ? Cela reste encore une question importante, essentielle et existentielle au sein de notre société occidentale pour de nombreux professionnels. Qui, aujourd'hui, sont parfois démunis face à un tel sujet encore entouré de tabou social.

« *A l'ère de la mondialisation, les individus se trouvent confrontés à un nombre croissant de situations de contacts entre cultures.* » (Licata & Heine, 2012, p.25). En effet, la Belgique est une terre d'accueil où sa capitale brasse un large panel d'origine dans sa population. Ceci peut s'expliquer par les divers rebondissements historiques qu'elle a pu connaître dans le temps. Que ce soit par la quête de ressources pour la reconstruction d'après-guerre avec sa main d'œuvre provenant des pays voisins, tels que, la Pologne, la France, l'Italie (Martiniello, 2012) ou par son passé colonial avec le Congo, dans les années 1908 (Ngongo, 2019), il est incontestable de dire que la Belgique est devenue une mosaïque de communautés. Car elle a vu depuis les années cinquante, de plus en plus d'étrangers de divers horizons transiter et évoluer sur son territoire (statbel, 2021). En 2020, 20% de la population belge est d'origine étrangère dont la plus importante proportion est caractérisée par une population jeune, en-dessous de 18 ans (Myria, 2021). La région de Bruxelles-Capitale est celle dont le pourcentage de la population belge d'origine étrangère est plus important, par rapport aux régions flamande et wallonne. Elle représente un pourcentage plus élevé avec une répartition fixée à 39.5% (Statbel, 2021).

Dépeindre un tel tableau d'immigration, nécessite à nos professionnels des métiers de l'éducation à faire face à de nouveaux défis, tels que, « *comprendre la diversité culturelle et proposer des moyens d'actions afin de permettre aux individus de faire face à ces situations.* » (Licata & Heine, 2012, p.24).

Dans ce mémoire, nous allons donc nous tourner vers les écoles de la région bruxelloise où les professionnels de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) font face à des élèves provenant de divers horizons, plus précisément, d'Afrique subsaharienne. En sachant que ces professionnels doivent non seulement prendre en considération la diversité culturelle mais aussi le fait qu'il soit difficile pour les écoles d'Afrique subsaharienne de fournir une éducation sexuelle sous toutes ses dimensions. Car il existe une absence d'un corpus littéraire de référence en éducation à la sexualité qui rend son intégration difficile dans les milieux

scolaire d'Afrique (Wafu, 2012).

Etant moi-même une jeune femme belge originaire de la République Démocratique du Congo (RDCongo), appartenant à la génération Y<sup>1</sup>, j'ai pu observer au sein de ma communauté et auprès de mon entourage issu de divers horizons d'Afrique subsaharienne, une retenue, une pudeur, voir un tabou à parler de relation affective. Ce qui rend le thème de la sexualité difficile où même impensable à aborder au sein du noyau familiale. L'endroit où le sujet est le plus souvent évoqué reste l'école.

Pour exemple, lorsque, je travaillais dans un centre psycho-médical-social (CPMS) dans une école avec des élèves issus de différents pays d'Afrique subsaharienne, j'ai eu l'occasion de participer à des animations autour de la sexualité et la réaction d'une jeune fille sénégalaise âgée de 13 ans, avait retenu mon attention. Celle-ci ne souhaitait pas participer à l'activité en disant : « mes parents m'interdisent de parler de ça parce que c'est pour les adultes ». Ne voulant pas la mettre plus mal à l'aise qu'elle ne l'était, nous avons accepté que celle-ci quitte la classe. Cet exemple illustre la complexité qui peut exister sur le dialogue de la sexualité dans les communautés subsahariennes, non seulement au sein du noyau familial, mais également dans l'enseignement. C'est pourquoi, j'ai voulu comprendre l'impact que peut avoir une culture sur le comportement des adolescentes subsahariennes vivant à Bruxelles lorsqu'elles font face à l'EVRAS en milieu scolaire.

Ainsi, nous nous sommes posé la question suivante : **Comment une culture impacte-elle le comportement des adolescentes issues de l'immigration d'Afrique subsaharienne face à une éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle enseignée dans les écoles bruxelloises ?**

Notre intérêt pour cette recherche est d'apporter une vision sur la manière dont ces adolescentes trouvent un équilibre entre la culture du pays d'accueil (Belgique) et celle du pays d'origine pour qu'elles puissent trouver un épanouissement dans leur vie affective et sexuelle dans le respect de leurs convictions. Et ainsi, peut-être apporter de nouvelles pistes d'actions aux professionnels, en matière d'EVRAS.

---

<sup>1</sup> Génération Y : correspond aux personnes nées entre les années 1980-1995 « voir 1999 pour certains » ( Lavallard Jean-Louis, 2019).

# I. Cadre théorique

## I.1. Adolescence et sexualité

### I.1.1. L'adolescence

L'adolescence est considérée comme une phase transitoire située entre l'enfance et l'âge adulte. Elle trouve sa signification du terme latin « *adolescencia* » qui veut dire « *grandir vers* », « *croître* ». Cette période de transition est sujette à de multiples modifications, telles que, les changements biologiques, psychiques, cognitifs mais aussi sociologiques (Cannard, C., 2019). Le stade de l'adolescence est donc considéré comme « *une période d'ajustement continu à des situations inconnues* » (Rouget, S., 2019,p.70). Les modifications les plus visibles qui caractérisent l'adolescence sont les changements biologiques marqués par les transformations pubertaires. La puberté chez les filles, s'observe entre 11 et 14ans et se caractérise par le développement des seins, la pilosité pubienne ou sous les aisselles, l'accélération de la croissance staturale ou encore les menstruations. Pour les garçons, elle se situe entre 13 et 17ans et se traduit par la mue de la voix, les premières éjaculations ou bien par l'augmentation du volume testiculaire (Cannard, C., 2019).

Bien que l'entrée dans la phase d'adolescence soit marquée par les phénomènes pubertaires, sa sortie vers l'âge adulte reste encore difficile à définir. L'auteur Cannard (2019) explique que la fin de l'adolescence serait marquée par des critères sociologiques, telles que, l'autonomie financière, l'entrée dans la vie professionnelle, vie de couple. Ainsi cette phase d'adolescence se voit rallongée par une plus longue durée des études ou par la difficulté à trouver son premier emploi.

### I.1.2. Théorie du développement psychosexuel

Dans l'ouvrage sur le développement sexuel et psychosocial de l'enfant et de l'adolescent, les auteures Boislard et Van de Bongardt (Cannard, C., 2019) mettent en avant le fait que le développement psychosexuel à l'adolescence fait partie d'un processus biopsychosocial. Les multiples changements (cognitifs, émotionnels, physiques) que subit l'adolescent, sont les résultats des caractéristiques individuelles et des facteurs socioculturels de celui-ci.

D'un point de vue biologique, les expériences sexuelles prématurées résultent d'une maturation pubertaire précoce que subit l'adolescent car la puberté entraîne une augmentation du désir sexuel et active les capacités reproductives. Elle valorise également le statut social et crée une attractivité physique, cependant elle peut procurer une certaine insécurité et isolement social dû aux changements physiques qu'elle entraîne. Les filles se voient plus impactées par ces phénomènes que les garçons.

D'un point de vue psychologique, l'estime de soi est un facteur favorisant une expérience sexuelle précoce ou repoussée. En effet, un adolescent avec une bonne estime de lui-même, a tendance à retarder ses premières expériences sexuelles, dû au fait que celui-ci ait une facilité à exprimer ses préférences et limites et ainsi résister à la pression de ses pairs. Cette caractéristique se manifeste différemment chez les filles que les garçons. Pour les filles, une bonne estime de soi est synonyme d'une expérience sexuelle tardive, alors que pour les garçons, cela est associée à une initiation sexuelle précoce. Ce phénomène peut être rattaché à l'évaluation sociale plus positive de l'activité sexuelle précoce chez les garçons.

D'un point de vue social, les facteurs tels que les parents, les pairs et les médias influencent les expériences sexuelles des adolescents. En effet, une bonne relation qui se manifeste par des actes de tendresse, de proximité et de soutien entre parents et adolescents et les adolescents dont les parents montrent un intérêt quant aux fréquentations, aux occupations du temps libre et soutiennent leur autonomie, ont tendance à avoir une expérience sexuelle tardive et plus sécuritaire. Ceci est plus observé chez les filles que les garçons. Tandis que les relations entre un adolescent avec ses pairs sont synonymes d'expérience sexuelle précoce. Selon la théorie des normes sociales, les contextes sociaux peuvent influencer les comportements, et parmi ces normes sociales, on en distingue 3 types : les normes descriptives, les injonctions et la pression des pairs. *« Au niveau de la sexualité des adolescents, les normes descriptives réfèrent aux comportements sexuels des pairs, réelles ou perçues, les injonctions à l'approbation ou la désapprobation, réelle ou perçue, des relations sexuelles par pairs et la pression, aux encouragements explicites et actifs à avoir des relations sexuelles de la part des pairs. »* (Boislard, M-A. & Van de Bongardt, D., 2017, p.51) La norme descriptive est ainsi pour dire la plus dominante par rapport aux injonctions et la pression des pairs dans l'initiation sexuelle des adolescents. Et en ce qui concerne l'influence des médias sur les expériences sexuelles des adolescents, du fait que les jeunes soit surexposés à des contenus sexuels via des vidéoclips, les sites internet pornographiques, les magazines pornographiques ou érotiques et les films érotiques à la tv, cela engendrait une activité sexuelle précoce. Les adolescents fortement exposés à ces contenus sexuels, ont en effet davantage d'expériences sexuelles avec différents

partenaires dans des contextes hors relations amoureuses, par rapport aux adolescents peu ou pas exposés. Une surexposition peut également engendrer des croyances soutenant la violence envers les femmes et ainsi avoir un regard médisant face aux agressions sexuelles. De plus, les images, publicités et matériaux médiatiques à connotations sexuelles montrent des idéaux physiques inatteignables auxquels les adolescents se comparent et ainsi les poussant à développer une image corporelle négative d'eux-mêmes et une faible estime de soi.

L'adolescence est donc considérée comme « *une étape cruciale dans le développement sexuel et marque le passage d'une sexualité prépubère exploratoire et principalement auto-érotique aux premiers échanges sexuels de plus en plus intimes avec un partenaire, le plus souvent dans le cadre d'une relation amoureuse* » (Boislard, M-A. & Van de Bongardt D., 2017, p.65). La sexualité fait partie intégrante de l'étape développementale de l'adolescence annonçant le passage à l'âge adulte (Cannard C., 2019).

### **I.1.3. Vie relationnelle et affective de l'adolescent**

Lorsque nous parlons de la sexualité, il sera important de prendre en considération les aspects de l'affect et du relationnel car « *la sexualisation ne concerne pas seulement les caractères dits sexuels, mais bien l'intégralité de la personne.* » (Rouget, 2019, p.75).

Comme expliqué plus haut, l'adolescence est une période aux multiples modifications, tant bien, psychologiques que physiques. Cette phase qui est accompagnée de ses changements entraînent chez le jeune un détachement avec les parents afin de créer un lien avec ses pairs qui vivent ce même processus de modification, et ainsi être rassuré sur son propre corps en le confrontant à l'autre. C'est la période où les relations amicales naissent, plus généralement avec des personnes du même sexe. On parlera de relation spéculaire (effet miroir). On se trouve à une étape où le jeune est en quête de son identité et développe des compétences sociales (confiance, empathie...).

Dans d'autres termes, les relations amicales à l'adolescence vont se voir évoluer en fonction de l'âge. Au début, on parle de relation narcissique (à la recherche du semblable), et à la fin, on observe une relation objectale (à la recherche de la complémentarité et de la différence). Ainsi lorsque ces relations « *s'estompent, une fois l'idéal de moi affermi, la confiance en soi et la sécurité retrouvée, la libido va s'organiser pour vivre des relations objectales et stable...Le*

*développement des relations sexuelles s'inscrit alors dans la recherche d'une identité adulte.»*  
(Cannard, C., 2019, p.168)

Depuis quelques années, les comportements sexuels des adolescents ont poussé les chercheurs à se tourner vers la qualité et le contenu des relations amoureuses et les conséquences que cela pouvait avoir sur l'individu. Celles-ci sont décrites au travers de 5 dimensions : l'expérience relationnelle, identité du partenaire, le contenu de la relation, la qualité de la relation, et le processus émotionnel et cognitif dans la relation.

En Belgique, pour aider les enfants, les adolescents et les jeunes adultes à s'épanouir dans leur sexualité et ses dimensions ; les politiques ont introduit les cours/animations d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) au sein des écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

## **I.2. Programme d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) en Belgique francophone**

L'éducation complète à la sexualité (ECS) est *« un processus d'enseignement et d'apprentissage fondé sur un programme portant sur les aspects cognitifs, affectifs, physiques et sociaux de la sexualité. Elle vise à doter les enfants et les jeunes de connaissances, d'aptitudes, d'attitudes et de valeurs qui leur donneront les moyens de s'épanouir – dans le respect de leur santé, de leur bien-être et de leur dignité –, de développer des relations sociales et sexuelles respectueuses, de réfléchir à l'incidence de leurs choix sur leur bien-être personnel et sur celui des autres et, enfin, de comprendre leurs droits et de les défendre tout au long de leur vie. »* (UNESCO, 2018, p.16)

En effet, de nombreux programmes scolaires et politiques nationales utilisent différents termes en faisant référence à l'éducation complète de la sexualité, on retrouve par exemple l'éducation préventive, l'éducation relationnelle et sexuelle, l'éducation à la vie familiale, l'éducation relative au VIH, l'éducation aux compétences pour la vie courante, l'introduction à des modes de vie sains et à la sécurité des personnes. Ici le mot complète *« fait référence au développement chez les apprenants des connaissances, des compétences et des attitudes nécessaires à une sexualité positive et à une bonne santé sexuelle et reproductive.»* (UNESCO, 2018, p.13).

Dans les programmes scolaires belges francophones, on parle de « l'éducation à la vie

relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) ».

### I.2.1. Qu'est-ce que l'EVRAS ?

L'EVRAS est « un processus éducatif qui implique notamment une réflexion en vue d'accroître les aptitudes des jeunes à opérer des choix éclairés favorisant l'épanouissement de leur vie relationnelle, affective et sexuelle et le respect de soi et des autres. Il s'agit d'accompagner chaque jeune vers l'âge adulte selon une approche globale dans laquelle la sexualité est entendue au sens large et inclut notamment les dimensions relationnelle, affective, sociale, culturelle, philosophique et éthique.» (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013, p.3).

### I.2.2. Objectifs de l'EVRAS

La Fédération Wallonie-Bruxelles (2022) précise que la mise en place de l'EVRAS dans les établissements scolaires, vise à :

- Promouvoir le libre-choix, le respect, la responsabilité envers l'autre et soi-même et l'égalité dans les relations amoureuses et les pratiques sexuelles des jeunes,
- Permettre aux enfants et aux jeunes de construire, parallèlement à leur développement psychoaffectif, des compétences personnelles en vue de leur permettre de poser des choix responsables,
- Prévenir la violence dans les relations amoureuses, et sur un plan plus général dans les relations entre filles et garçons,
- Déconstruire les stéréotypes sexistes et homophobes,
- Prévenir les grossesses non désirées,
- Réduire les infections sexuellement transmises, dont le virus du Sida et le virus du papillome humain, notamment par l'information sur les moyens de protection.

### I.2.3. Mise en place de l'EVRAS en milieux scolaires

Un protocole d'accord a été conclu en 2013, entre la Fédération Wallonie-Bruxelles, la région Wallonne et le collège de la commission communautaire française de Bruxelles-Capitale afin de soutenir la généralisation d'une éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle dans les établissements scolaires. Cette généralisation vise à garantir une équité dans le domaine de l'EVRAS pour tous les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles, quel que soit leur milieu social ou culturel, leur croyance et tradition. L'OMS (2022) affirme que l'EVRAS est avant tout une démarche d'éducation à la citoyenneté et de promotion à la santé telle que définie par l'organisme mondiale de la santé.

Aujourd'hui, l'EVRAS est devenue une des missions obligatoires dans les établissements scolaires : *« c'est une étape importante, car elle constitue une reconnaissance officielle de la nécessité d'intégrer l'EVRAS tout au long de la scolarité. »* (EVRAS, 2022).

Les bases de l'éducation se font à l'école, c'est le lieu où les élèves passent plus d'un tiers de leur temps, ils sont donc propices à l'information et à la transmission des valeurs. Comme milieu social de vie, l'école est l'endroit où les projets de promotion de la santé peuvent émerger et où ils peuvent s'ancrer auprès des jeunes. C'est pourquoi, suite au protocole d'accord, *« la ministre de l'Enseignement a demandé aux chefs d'établissement scolaire, via une circulaire, de prendre des initiatives en matière d'EVRAS, et recommande de travailler avec les centres psycho-médicosociaux (PMS), les services de Promotion de la Santé à l'Ecole (PSE), les Centres de planning familial et les ASBL thématiques. Ces dernières sont des associations spécialisées dans une problématique spécifique : VIH et IST, éducation aux médias, mutilations génitales, mariages forcés. »* (EVARAS, 2022)

### I.2.4. Les difficultés d'application et évaluations des animations EVRAS dans les établissements scolaires

Dans la circulaire N°4450<sup>2</sup> publiée en 2013 (FWB, 2013), il est rappelé que tous les établissements scolaires possèdent une totale liberté quant aux initiatives concernant les animations EVRAS, tout en prenant compte les besoins des élèves et le respect du contexte de l'école. Toutefois, cette liberté donnée aux enseignements scolaires montre un souci dans

---

<sup>2</sup> La circulaire N°4450 EVRAS : *« a pour objectifs de vous proposer des points de repères, d'ouvrir des pistes, pour vous aider à dynamiser, encourager, soutenir, outiller l'ensemble des acteurs qui intervient dans vos écoles. »* (FWB, 2013, p.3).

l'application pratique de l'EVRAS car « *les différences en termes d'investissement (humain et matériel) demeurent importantes d'un établissement à l'autre, d'un niveau scolaire à l'autre, d'une année à l'autre. Couplé à ce contexte, il y a encore une certaine frilosité quant à l'organisation de l'EVRAS dès la maternelle et le niveau primaire, ce qui entraîne un sérieux décalage entre les niveaux scolaires.* » (Champagne, 2017, p.9).

Pour ce qui relève des évaluations des animations EVRAS, la fédération des associations de parents de l'enseignement officiel (FAPEO) (Lesage, 2014), nous révèle qu'il n'existe pas de critères spécifiques afin d'apprécier la qualité des activités EVRAS. Cependant, chaque établissement scolaire se doit d'effectuer une évaluation d'EVRAS tous les 3 ans. C'est pourquoi la FAPEO propose d'instaurer des critères afin d'évaluer si les écoles répondent bien aux obligations EVRAS.

#### **I.2.5. Programme d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle en Afrique subsaharienne**

A ce jour, il existe peu d'informations en la matière car il est difficile d'instaurer une pratique d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle en milieu scolaire dans les pays d'Afrique, au vu des spécificités socioéconomiques, culturelles et institutionnelles. En effet, Wafo (2012), dans sa thèse sur la problématique d'une éducation à la sexualité en milieu scolaire dans les pays d'Afrique subsaharienne, nous fait part des difficultés rencontrées dans les pays d'Afrique subsaharienne dans la mise en place des systèmes éducatifs sexuels. Suite à sa recherche menée dans une école située au Cameroun, il soulève le fait que les enseignants trouvent nécessaire que les élèves bénéficient d'une éducation à la sexualité. Mais cependant, ils restent réticents face à une éducation sexuelle dans les écoles, étant donné leur manque de pratique et de formation en la matière. De plus, ils estiment ne pas connaître les réels besoins et attentes de leurs élèves. Tandis que pour les élèves, une éducation sexuelle dans l'école, est favorable étant donné le statut d'enseignant et le cadre scolaire qui les entourent. Ce besoin s'articule autour du fait que la sexualité est peu abordée avec les parents et que les sources d'informations proviennent d'internet et la télévision.

Les instances internationales (OMS, UNICEF, ONUSIDA, UNESCO) encouragent également une éducation sexuelle dans un but préventif, au vu de la prévalence élevée des IST et VIH/SIDA dans les pays d'Afrique.

Comment cette problématique peut-elle influencer nos jeunes immigrés lorsqu'ils font face à une éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle dans nos écoles européennes ? C'est tout l'intérêt de ce travail et ce que nous tentons de comprendre par différentes méthodes comportementales, telle que l'acculturation, les transmissions culturelles.

### **I.3. Acculturation, transmissions culturelles et comportements**

Les métiers de l'éducation sont reconnus comme étant des professions confrontant le plus la diversité culturelle car les établissements scolaires des pays occidentaux se sont vus impactés par un flux migratoire précédent la Seconde Guerre mondiale.

*« Les travailleurs sociaux et psychosociaux- assistants sociaux, psychologues sociaux, sociologues, éducateurs de rue, médiateurs, etc. -sont souvent en première ligne dans la rencontre avec des personnes issues de différents cadres culturels. Afin que leurs interventions soient efficaces, ces professionnels ont besoin de développer une connaissance des liens entre culture et comportement beaucoup plus approfondie que les savoirs du sens commun, riches en stéréotypes et simplifications abusives. La psychologie interculturelle, parmi d'autres disciplines, peut les aider à acquérir cette connaissance.»* (Licata & Heine, 2012, p.25).

#### **I.3.1. Comportements face aux transmissions culturelles**

Selon Licata, L. et Heine, A. (2012), les comportements humains découlent des relations entre individus ainsi que des comportements et des produits de comportements de ces personnes. Les produits des comportements proviennent des stimuli sociaux, qui forment ainsi la culture.

*« Dire qu'un comportement est influencé par la culture revient à dire que ce comportement est influencé par le produit des comportements d'autres personnes, même si ces comportements ont eu lieu des siècles auparavant. »* (Licata & Heine, 2012, p.33)

Nous pouvons associer la transmission culturelle à une forme de socialisation ou d'enculturation. Ces deux phénomènes consistent à dire qu'un individu possède toutes les

capacités comportementales à la naissance et celles-ci se voient réduites par son appartenance à un groupe. Cependant, nous notons une différence entre ces deux processus. Pour l’enculturation, les comportements se manifestent de manière involontaire et inconsciente de la part des individus fréquentant un groupe. Tandis que la socialisation, souligne une forme volontaire d’éduquer une personne afin de rendre ses comportements acceptables à son groupe d’appartenance. « *Les processus d’enculturation et de socialisation aboutissent donc à une différenciation entre les sociétés et à une certaine homogénéité à l’intérieur d’une même société.* » (Licata & Heine, 2012, p.40).

Au travers du mécanisme de transmission culturelle, « *un groupe culturel peut perpétuer des caractéristiques comportementales. Cependant, alors que la transmission génétique ne peut se produire que de manière verticale—des parents vers les enfants—la transmission culturelle peut également opérer de manière oblique et de manière horizontale. La dimension oblique concerne la transmission de la part d’autres adultes que les parents de l’enfant, ainsi que de la part des institutions. La dimension horizontale a trait à l’influence des pairs* » (Licata & Heine, 2012, p.40).

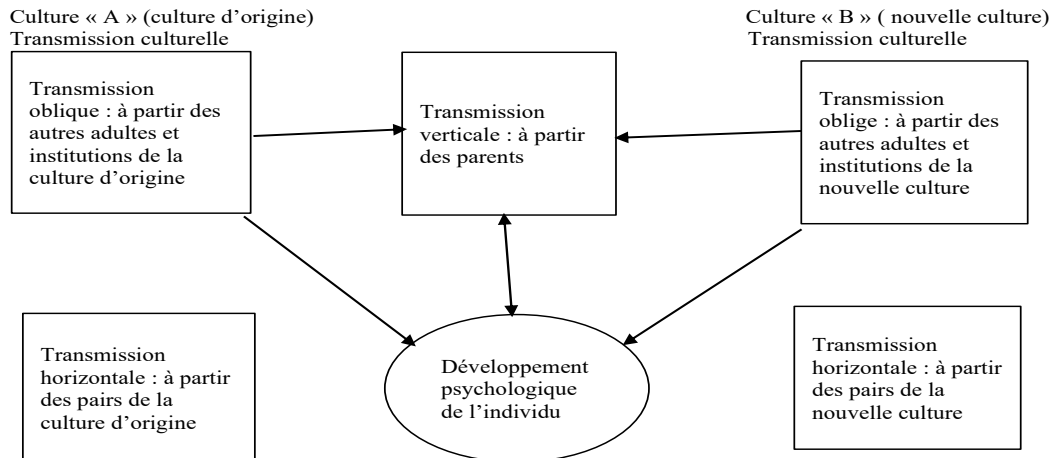


Figure 1. Transmissions culturelles (Licata & Heine, 2012)

Que se passe-t-il lorsque les personnes sont menées à vivre dans un environnement multiculturel, là où diverses cultures sont présentes dans les groupes d’appartenance ? Par quelle stratégie passe l’individu afin que son comportement soit acceptable ou non à son groupe multiculturel ?

### I.3.2. Stratégie d'acculturation et relations interculturelles

Dans de nombreux contextes, tels que l'immigration, la colonisation, les sociétés multiethniques, etc., les individus se voient confrontés à une multitude de cultures présentes dans leur environnement. Ces contextes nous mènent à parler de la stratégie d'acculturation qui se rajoute à celle de la transmission culturelle dans le développement psychologique de l'individu face à un groupe d'appartenance. L'acculturation se définit comme un « *processus d'influence mutuelle entre groupes culturels en contact* (voir figure 1). *Dans ces situations, il faut tenir compte de l'influence oblique des membres et des institutions de l'autre culture sur le développement de l'enfant, ainsi que l'influence horizontale des pairs issus de l'autre culture*» (Licata & Heine, 2012, p.41).

A partir du modèle d'acculturation de Berry cité par Yzerbyt et Klein (2019), il est possible de décrire la stratégie d'acculturation, en distinguant 4 grandes attitudes que l'individu développe face à une culture extérieure à laquelle il est confronté. Ce modèle se fonde sur base de deux questions : la personne souhaite-t-elle oui ou non conserver sa culture d'origine ? ET la personne aspire-t-elle oui ou non à maintenir le contact avec la culture d'accueil ? Suite à ces deux questionnements, on constate que l'individu développe des stratégies comportementales différentes (voir tableau 1) : intégration, assimilation, séparation et marginalisation.

Le comportement d'intégration montre une volonté de garder sa culture et elle est associée à un désir d'interagir avec d'autres groupes de cultures. *L'assimilation* se manifeste lorsque la personne ne désire pas garder son identité culturelle et a l'envie de rentrer en interactions avec d'autres cultures. Dans la *séparation*, l'individu maintient sa culture et refuse d'entrer en contact avec d'autres cultures. Et enfin, la *marginalisation* démontre un éloignement de sa culture d'origine et un refus d'avoir un contact avec les autres cultures.

Ces attitudes ne découlent pas uniquement de la personne mais elles doivent être associées à l'environnement dans lequel la personne se trouve.

*« Une stratégie d'intégration n'est par exemple possible que dans une société qui tolère une certaine diversité culturelle. Inversement, si la séparation peut être un choix, lorsqu'elle devient forcée, en raison d'une politique délibérée de la part de la société d'accueil, on peut parler de marginalisation. De même, il n'est généralement possible de conserver sa culture d'origine que si les autres membres de son groupe culturel aspirent également à conserver leur*

*culture d'origine.* » (Yzerbyt & Klein, 2019, p.189)

Il est important de rappeler que ces différentes attitudes peuvent se voir modifiées dans le temps et selon les contextes. Car les personnes peuvent se montrer plus ouvert à la culture d'accueil, lorsqu'elles se trouvent dans le domaine du publique (école, travail...) que dans le privé (famille).

<b>Maintien de la culture d'origine</b> <b>Désir d'entrer en contact avec la nouvelle culture</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
<b>Oui</b>	Intégration	Assimilation
<b>Non</b>	Séparation	Marginalisation

Tableau 3. Modèle d'acculturation de Berry (Yzerbyt & Klein, 2019)

Yzerbyt et Klein déclarent (2019) que le processus d'acculturation découle également de la relation qui existe entre les personnes venant d'un autre pays et du pays qui les accueille. C'est pourquoi, il est important de prendre en compte les politiques d'intégration mise en place dans le nouveau pays d'accueil. « *Ces politiques façonneront les attitudes de la société d'accueil. Les politiques d'intégration et les attitudes de la société d'accueil affecteront à leur tour les immigrants qui sont susceptibles d'ajuster leurs propres orientations d'acculturation en fonction de celle-ci* » (Yzerbyt & Klein, 2019, p.190).

Les attitudes de la société d'accueil, les politiques de la société d'accueil et les attitudes des immigrants, interagissent mutuellement, c'est pourquoi on parle de modèle d'acculturation interactif. Ce modèle regroupe 4 grandes convictions qui dirigent les politiques de la société d'accueil : pluraliste, assimilation, civique et exclusionniste (Heine & Licata, 2012, p.227) :

- La conviction pluraliste/multiculturelle considère que les personnes immigrées doivent

s'adapter aux valeurs publiques du pays d'accueil c'est à dire le respect des lois, l'engagement envers les idéaux démocratiques, l'adhésion aux principes de la déclaration universelle des droits de l'homme et la fidélité à la constitution du pays.

- La conviction d'assimilation fait référence aux valeurs privées qui se modifient lors du contact avec la société d'accueil afin de s'y conformer de façon progressive.
- La conviction civique, elle consiste en un respect des règles de valeurs de la société d'accueil dans l'espace public mais aussi le respect des valeurs d'ordre du privé.
- La conviction exclusionniste, l'adaptation est basée à partir d'une appartenance ethnique car les valeurs culturelles et l'ethnicité y sont perçues comme identiques. Si nous sommes plus proches de la conviction pluraliste, on trouve un équilibre harmonieux entre les relations des sociétés d'accueil et les communautés d'immigrés.

### **I.3.3. Réussir son acculturation**

Yzerbyt et Klein (2019) disent que, lorsque le processus d'acculturation est associé à des attitudes d'intégration, il sera moins susceptible de développer des problèmes psychologiques pendant le processus. Car il existe un lien entre les angoisses d'acculturation, les sociétés d'accueil et les attitudes d'acculturation. En effet, les sociétés d'accueil ont tendance à stéréotyper certains jeunes individus issus de l'immigration, en les catégorisant de délinquants, car ils adoptent une attitude de marginalisation face au processus d'acculturation. On constate tout de même une plus grande partie de jeunes adoptant des attitudes d'intégration que celles de marginalisation, car celle-ci se développe rarement de façon délibérée et est le fruit d'une politique d'exclusion de la part de la société d'accueil. L'exclusion peut entraîner des comportements dits asociaux, voir agressifs.

*« ...le fait que la société d'accueil soit favorable à l'intégration favorise une politique multiculturelle, au sein de laquelle les minorités sont encouragés à conserver leur culture d'origine, susceptible de favoriser une acculturation harmonieuse. » (Yzerbyt & Klein, 2019, p.1922).*

Notre étude porte sur le domaine de la sexualité et du comportement des adolescentes d'origine subsaharienne en opposant, d'une part, une analyse descriptive de la culture d'origine et d'autre

part, les vertus de l'apprentissage sexuel affectif et relationnel prodigué dans le pays d'accueil. Ainsi, le développement psychosexuels des adolescents, les caractéristiques d'EVRAS et les modèles d'adaptations culturels développés dans le cadre théorique, nous permettent d'établir un cadre générale des comportements des individus.

Dans le chapitre suivant, nous allons tenter de comprendre comment ces différents thèmes sont assimilés dans la pratique par les adolescentes immigrées subsahariennes.

## II. Cadre méthodologique

### II.1. Question de recherche

Comment une culture impacte-t-elle le comportement des adolescentes issues de l'immigration d'Afrique subsaharienne face à une éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle enseignée dans les écoles bruxelloises ?

### II.2. Type d'étude

Pour cette étude, nous avons choisi une approche qualitative, qui consiste à « *utiliser des données issues du langage (écrit ou parlé) plutôt que des données numériques* » (Aujoulat, 2022) . Nous nous sommes tournés vers cette méthode car elle permet de révéler des attitudes, des comportements où encore des expériences de vie qui nous permettent de traiter de la subjectivité des adolescentes que nous avons interrogées tout en recueillant des informations personnelles. Cette démarche exploratoire que nous avons choisi de traiter, nous a permis d'explorer les sentiments intimes et les émotions des jeunes filles.

### II.3. Collecte des données

#### II.3.1. Echantillon

##### II.3.1.1. Construction de l'échantillon

Nous nous sommes rendus sur le site officiel [www.EVRAS.be](http://www.EVRAS.be), afin de récolter des informations concernant les différentes animations proposées dans les écoles. Suite à cela, une première tentative de prise de contact a été entreprise par email avec les responsables du site de l'EVRAS.

Malheureusement, nous sommes restés sans réponse de leur part. C'est pourquoi nous avons tourné notre attention auprès de la fédération des centres pluralistes de planning familial

(FLCPF)<sup>3</sup>, plus précisément, vers la responsable des stratégies concertées EVRAS (Coraline PIESSENS) et la responsable des formations (Anna METRAL) pour qu'elles nous orientent vers les centres de planning familial (CPF) pratiquant les animations EVRAS dans des écoles de la Région de Bruxelles-Capitale. Un mail à leur attention a été expédié.

Suite à ce mail, nous avons reçu les contacts des centres de plannings familiaux, des psycho-médicaux-sociaux (CPMS) et des services de promotion de la santé à l'école (SPSE) avec qui nous avons pris contact.

Nous nous sommes rendus sur le site <https://www.planningfamilial.net/liste-des-centres/> et avons sélectionné trois centres de plannings familiaux (CPF Ixelles Aimer ULB, CPF Ixelles Free Clinic, CPF Ixelles CPS) se situant dans la commune d'Ixelles. Car cette commune est connue pour être peuplée par notre population cible. Malheureusement, après avoir pris contact par téléphone avec ces derniers, nous avons eu un retour négatif pour raison du non-respect de confidentialité des patients se présentant au planning familial.

De ce fait, nous avons décidé de nous tourner vers les centres PMS<sup>4</sup> (15) et SPSE<sup>5</sup> (20), nous les avons contactés via mails et appels téléphoniques. Notre demande s'est vue refusée par soucis d'organisation, d'absence du public concerné mais surtout pour un problème de stigmatisation de notre public cible. En effet, d'une part, les étudiantes venant d'Afrique subsaharienne peuvent se sentir pointées du doigt de par leurs origines. Et d'une autre part, les étudiantes originaires d'ailleurs peuvent se sentir mises à l'écart.

Cependant, par l'intermédiaire d'une « gatekeeper <sup>6</sup> », nous avons reçu une réponse positive du SPSE de Watermael-Boitsfort (SPSE de W-B) qui a accepté de nous mettre en relation avec

---

<sup>3</sup> La FLCPF «développe un programme de promotion de la santé sexuelle et de soutien à l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) dans différents milieux de vie et en particulier le milieu scolaire. La FLCPF coordonne également l'implantation de cellules EVRAS dans l'enseignement ordinaire, technique et spécialisé et développe des projets de vie affective et sexuelle dans les institutions pour personnes en situation de handicap. Ce dispositif interdisciplinaire mêle les équipes éducatives, les centres PMS et services PSE, et les centres de planning familial autour d'un projet d'éducation à la sexualité au sein de l'école et autour des élèves. (FLCPF, 2022) »

<sup>4</sup> L'annuaire des centres PMS

<sup>5</sup> Annuaire des services de promotion de la santé à l'école

<sup>6</sup> Gatekeeper : «Les gardiens sont des médiateurs essentiels pour accéder aux paramètres d'étude et aux participants au sein de la recherche sociale. Il peut s'agir de personnes au sein d'organisations qui ont le pouvoir d'accorder ou de refuser l'accès à des personnes ou à des situations au cours de la recherche sur les organisations. Les gardiens peuvent également représenter tout individu ou groupe d'individus qui peuvent être d'une valeur inestimable pour obtenir un accès principalement en raison de leurs connaissances, de leurs liens avec ou de leur appartenance à une population de recherche. En outre, les gardiens peuvent également comprendre des personnes ou des responsables d'institutions formelles (par exemple, des chefs d'institutions tels que des directeurs et des responsables principaux d'organisations) dont les autorisations sont nécessaires pour accéder aux documents clés ou aux personnes sous leur garde formelle ». (Andoh, J.,

notre publique concerné. Ces derniers, après avoir discutés avec les directions de 3 écoles dans lesquelles ils travaillent, nous ont transmis les numéros de téléphone des parents de 9 adolescentes issues d'Afrique subsaharienne.

Parmi, les 9 contacts de parents reçus par le SPSE de W-B, suite à nos appels, 2 ont refusé que nous réalisons nos entretiens avec leurs filles car ils les estiment trop jeunes pour aborder le sujet de la sexualité et ses dimensions, 4 ont souligné que leurs enfants ne répondent pas aux critères. En effet, 3 sont nées en Belgique et 1 arrivée à l'âge de 2 ans, 3 ont accepté la participation de leurs filles à nos entretiens.

Les formulaires d'informations et consentements ont été envoyés par emails aux 3 parents ayant accepté la participation de leur enfant afin de prendre de plus amples informations sur le déroulement de l'entretien et également d'en informer leurs filles.

Suite aux nombreux refus et difficultés rencontrées dans le recrutement de notre public cible, nous n'avons pas pu obtenir le nombre souhaité (10 à 15 adolescents) de participantes. Les auteurs Magnusson et Marecek (2015) nous déclarent qu'il n'existe pas de chiffres exacts sur le nombre de participant pour une collecte des données dans une recherche qualitative. Cependant le nombre de participante dépend, ici, de la question de recherche, nos 3 adolescentes de départ ne nous ont pas permis de répondre à notre question de départ.

C'est pourquoi, nous avons décidé d'élargir notre échantillon par la méthode « boule de neige ». Cette méthode « *est une technique d'échantillonnage au cours de laquelle il s'agit d'élargir un échantillon de départ composé d'un nombre limité d'individus en mobilisant leur capital social.* » (Audemard J., 2016, p.183)

Nous avons donc demandé aux 3 participantes (du SPSE de W-B) de désigner d'autres adolescentes susceptibles d'intéresser notre recherche. Suite à quoi, nous avons pu recueillir 7 participantes supplémentaires dans notre échantillon. Nous nous sommes donc limités au nombre de 7 adolescentes supplémentaires car nous avons constaté qu'il n'y avait plus de nouveaux éléments qui ressortaient des entretiens.

---

2019, p.10)

Parmi les 7 adolescentes recrutées par la méthode « boule neige » ; nous avons contacté 3 parents par appels téléphoniques et 4, nous ont contacté par téléphone. Suite à ce premier contact, les formulaires d'informations et consentement ont été envoyés par emails aux parents et participantes.

Nous avons construit un arbre de notre échantillon, afin de garder un suivi des différents contacts recrutés par la méthode « boule de neige ». Cela nous a permis d'objectiver les limites possibles de notre échantillon et d'identifier les relations entre les adolescentes (voir III. Discussions).

On compte, au total, 10 adolescentes dans notre échantillon.

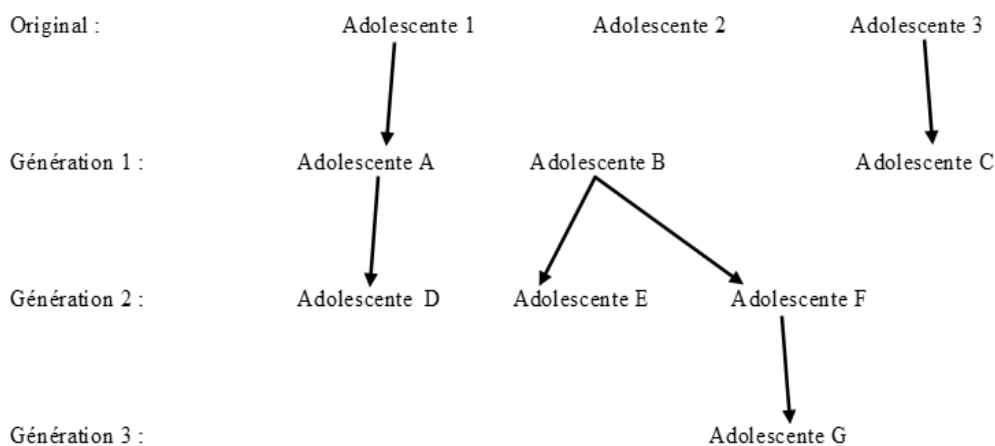


Figure 2. Arbre d'échantillonnage

### II.3.1.2. Caractéristiques de l'échantillon

Au départ, nous avons souhaité rencontrer 10 à 15 adolescentes issues d'Afrique subsaharienne, âgées de 12 à 15 ans ayant suivis des activités EVRAS dans une école francophone de Bruxelles.

Parmi les 10 participantes finalement incluses, elles vivent toutes à Bruxelles, et sont nées dans un pays d'Afrique subsaharien et arrivées en Belgique minimum à l'âge de 9 ans.

<b>Adolescentes de SPSE W-B</b>	<b>Age</b>	<b>Age d'arrivée en Belgique</b>	<b>Origine</b>	<b>Participation à l'EVRAS</b>
Adolescente 1	13 ans	10 ans	Congolaise	Oui
Adolescente 2	14 ans	12 ans	Sénégalaise	Oui
Adolescente3	14 ans	11 ans	Ivoirienne	Oui

Tableau 4. Caractéristiques de l'échantillon : Adolescente de SPSE W-B.

Toutes les 3 ont eu l'occasion d'assister aux animations EVRAS réalisées par le SPSE de Watermael-Boitsfort dans leur écoles respectives durant le mois de janvier et février 2023 (le 26/01/2023, 27/01/2023 et le 16/02/2023).

<b>Adolescentes par « effet boule de neige »</b>	<b>Age</b>	<b>Age d'arrivée en Belgique</b>	<b>Origine</b>	<b>Participation à l'EVRAS</b>
Adolescente A	14 ans	12 ans	Camerounaise	Oui
Adolescente B	15 ans	11 ans	Congolaise	Oui
Adolescente C	13 ans	10 ans	Togolaise	Oui
Adolescente D	14 ans	12 ans	Nigérienne	Oui
Adolescente E	13 ans	9 ans	Congolaise	Oui
Adolescente F	15 ans	13 ans	Guinéenne	Oui
Adolescente G	12 ans	9 ans	Congolaise	Oui

Tableau 5. Caractéristiques de l'échantillon : Adolescente par effet boule de neige.

## II.3.2. Outil et déroulement des entretiens

### II.3.2.1. Outil de collecte des données

Les entretiens ont été réalisés à l'aide d'un guide d'entretien semi-dirigé<sup>7</sup> qui a été élaboré sur la base des objectifs de l'étude et de la revue de littérature. Celui-ci consiste en une déconstruction de la question de recherche afin d'orienter les questions vers divers sous-thèmes

<sup>7</sup> Annexe n°1 : Guide d'entretien

et ainsi permettre aux participantes de révéler des comportements et des expériences de vie sur le vécu de l'EVRAS. A partir de ces révélations, nous avons pu mettre en lumière les freins et les leviers ressentis par ces jeunes filles.

### II.3.2.2. Déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés dans un lieu au choix, sélectionné par les participantes et cela en présence ou non des parents. Des formulaires de consentements et d'informations ont été signés par les deux parents (ou le représentant légal) et les participantes, elles-mêmes.

On compte la présence de 2 mamans d'adolescentes âgées de 13 ans ; celles-ci pensaient que cet entretien pouvait les aider à accompagner leurs filles dans leur sexualité et ses dimensions ; pour les 8 autres participantes, les parents/représentant légal n'étaient pas présents.

Concernant la présence des mamans, nous n'avons pas ressenti de différence au niveau du discours des 2 adolescentes concernées. Cependant, sur la question de l'expérience sexuelle, l'adolescente C a gardé le silence, ce qui peut être dû à la présence de la maman.

Les lieux des entretiens se sont majoritairement déroulés à distance, 4 via à l'application Teams et 4 par l'application WhatsApp et 2 entretiens se sont passés aux domiciles.

Au début de chaque entretien, nous avons commencé par une introduction en faisant un rappel quant aux objectifs et au sujet de la recherche comme mentionné dans le formulaire d'information. Nous avons également souligné le fait que tout ce qui est exprimé lors de l'entretien, est enregistré et reste confidentiel et anonyme, sauf des informations qui pourraient témoigner d'un danger pour l'intégrité physique et/ou psychologique de la jeune fille (voir considérations éthiques).

On note aucune révélation d'information témoignant d'un danger pour l'intégrité physique et/ou psychologique des jeunes filles.

On compte 7 entretiens enregistrés et 3 non enregistrés, nous avons alors pris note des dires de celles-ci. Les jeunes filles ont refusé d'être enregistrées de peur que leur voix soient reconnues et ce même après avoir assuré un total anonymat.

On retient également 2 entretiens interrompus ; 1 à la demande de l'adolescente G et ce sans avoir exprimé la raison, et 1 à la demande d'une maman présente lors de l'entretien, car celle-ci trouvait les questions trop poussées pour l'âge de l'adolescente C.

La période des entretiens s'est déroulée du 5 au 19 février 2023, chaque entretien a duré environ 1h. Trois ont dépassé l'heure prévue et 7 ont duré moins longtemps. La durée moyenne des entretiens est de 41min ; la durée minimum est de 15 min et la durée maximum est de 85 min.

## II.4. Analyse des données

Nous avons réalisé une analyse descriptive par démarche inductive par thématization continue, qui consiste à garder une certaine objectivité sur les propos apportés par les jeunes filles lors des entretiens, et à faire émerger tout au long de l'analyse, des thèmes du matériau analysé, et ce par ses fonctions de repérage<sup>8</sup> et documentation<sup>9</sup>.

Après avoir construit notre échantillon et interrogé les jeunes filles, chaque entretien enregistré (avec accord des participantes) a été retranscrit dans le respect des réponses apportées, c'est-à-dire sans en amener de modifications. Pour les entretiens dont nous n'avons pas pu obtenir l'approbation de l'enregistrement, nous avons utilisé les notes effectuées lors de l'entretien.

Lors de la retranscription, nous avons remplacés les prénoms des participantes par des numéros afin de respecter notre engagement (l'anonymat) envers elles, cela est valable pour les 3 jeunes filles recrutées par le SPSE. Pour ce qui concerne les 7 adolescentes trouvées par la méthode « boule de neige », les prénoms sont remplacés par des lettres de l'alphabet afin de distinguer les deux méthodes de recrutements.

D'après Dawadi S. (2020), nous pouvons analyser nos données en 6 étapes afin de garder une certaine rigueur dans le processus d'analyse. Cependant, elle précise que ces différentes phases ne sont pas des étapes linéaires à suivre mais plutôt un processus de réflexion autour du sujet

---

<sup>8</sup> « **Repérage** : relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche, à l'intérieur du matériau à l'étude. » (Aujoulat I., 2022)

<sup>9</sup> « **Documentation** : rendre compte de l'importance de certains thèmes au sein de l'ensemble thématique, donc relever des récurrences, regroupements, etc. » (Aujoulat I., 2022)

de recherche.

Première étape, nous nous sommes familiarisés avec les données recueillies lors des entretiens, en effectuant multiples lectures des retranscriptions. Cela nous a permis de créer notre fil rouge pour nos résultats finaux, en annotant à la marge des thèmes possible de surgir de nos données.

Deuxième étape, nous avons effectué une nouvelle lecture des retranscriptions et sur base de nos annotations, nous avons créé des codes à partir de fragments de phrases, pour certains cela représentait un seul mot et pour d'autre une phrase.

Pour la troisième étape, elle consiste en la formulation de sous-thèmes créés à partir des différents codes trouvés à la deuxième étape. Pour se faire, nous avons regroupé des codes similaires ou répétitifs et ensuite, et nous avons formulé des thèmes en liens avec notre objet de recherche.

La quatrième étape, consiste à regrouper les thèmes similaires.

Dans l'avant dernière étape, nous avons défini des thèmes principaux et sous-thèmes correspondant à notre objectif d'étude.

La sixième et dernière étape, nous avons procédé à la rédaction d'un rapport des résultats afin de s'assurer de la validité de l'analyse des données. Pour appuyer nos objectifs de recherches, nous avons fourni des extraits de phrases dans le récit analytique.

## II.5. Considérations éthiques

Comme exprimé dans les chapitres précédents, « *l'adolescent doit affronter les modifications de sa personne dues à la puberté. Le développement de l'appareil génital, l'activité sexuelle et la capacité de procréation qui y sont associées, les modifications psychiques qui en découlent, marquent une étape importante dans le développement psycho-sexuel.* » (Cannard, 2019, p.160). Aborder le thème de la sexualité avec des adolescents reste encore aujourd'hui chose difficile, surtout, lorsque le sujet peut amener à parler des faits de violences, attouchements sexuels, de relation sexuelle forcée ou encore d'orientation sexuelle.

C'est pourquoi avant les interviews, les jeunes filles sont averties de la procédure légale en cas d'aveux concernant des abus, des violences ou des agressions sexuelles à leur égard. Comme l'autorise l'article 458bis du Code pénal, que tout travailleur social (ou autre) ayant connaissance d'actes de violences (abus sexuels, atteinte physique...) envers une tierce personne (mineurs ou autres), a l'obligation de porter secours à celle-ci, sous peine d'une poursuite pénale pour non-assistance en personne en danger (ONE, 2013).

Etant donné la nature du sujet et surtout l'âge des participantes, nous avons décidé de laisser libre choix sur les lieux où les entretiens se sont déroulés. Afin qu'elles puissent se sentir à l'aise à répondre aux questions.

Concernant, la présence des parents lors des entretiens, les participantes et leurs parents (ou représentant légal) se sont mis en accord, au préalable. Dans le formulaire d'informations, une case (à cocher) est disponible afin de confirmer la présence ou non du/des parents/représentant légal.

Notre projet de recherche a été étudié et validé par le Comité d'éthique hospitalo-facultaire de l'Université Catholique de Louvain (numéro de dossier : 2022/28JUI/260).

## II.6. Résultats

Dans cette partie du mémoire, nous allons présenter les résultats des 10 entretiens de recherches réalisés avec les adolescentes issues d'Afrique subsaharienne.

L'analyse des résultats a fait émerger 3 grands thèmes généraux regroupant des sous-thèmes. On retrouve comme thèmes principaux :

- L'impact de la culture sur l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle des jeunes filles immigrées d'Afrique subsaharienne.
- Le comportement des adolescentes face aux restrictions religieuses et familiales.
- Les différences perçues entre l'EVRAS en Belgique et l'apprentissage en Afrique subsaharienne.

## 6.1. L'impact de la culture sur l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle des jeunes filles immigrées.

Au vu de la vision religieuse et représentation des menstruations comme étant un honteux secret, il est important de comprendre comment les femmes d'Afrique subsaharienne apprennent les menstruations. Par conséquent, dans ce chapitre, nous commencerons par les résultats de l'étude sur la façon dont ces jeunes filles apprennent les changements dans leur corps.

### 6.1.1. Un apprentissage limité des changements dans le corps.

Nous avons demandé aux adolescentes comment elles avaient appris les changements dans leur corps. Cette question visait à saisir les expériences des jeunes filles en matière d'apprentissage de la puberté. Nous leur avons également demandé ce qu'elles pensaient être la meilleure façon d'en savoir plus sur les changements dans le corps. Les réponses, bien que variées, fournissent un contexte sur la façon dont ces jeunes filles abordent l'apprentissage des changements dans le corps.

Certaines rapportent recevoir une minime explication sur la sexualité lorsque les premières menstruations apparaissent mais soulignent le fait que cela reste insuffisant comme information et ressentent le besoin d'obtenir de plus amples explications. Une adolescente a déclaré en ce sens :

*« Ma mère, elle m'a juste dit une fois quand j'ai eu mes règles pour la 1<sup>ère</sup> fois : maintenant que tu es une femme, tu dois faire attention avec les garçons. »*  
**[Adolescente 3, 14 ans, ligne 514-515]**

À travers cette déclaration, on dénote une certaine forme de responsabilisation des mamans plutôt qu'une véritable information sur la sexualité. L'arrivée des règles est ici associée à l'atteinte de l'âge adulte. Cette responsabilisation est d'autant plus prenante à l'égard des jeunes filles musulmanes qui doivent se préserver pour leur futur époux afin d'assurer l'honneur de leur famille.

Pour les familles musulmanes, la relation sexuelle est un acte ne pouvant se faire hors du mariage :

*« Dans notre religion Mouslim, on ne peut pas coucher avant le mariage. »*  
**[Adolescente F, 15 ans, ligne 1494]**

C'est d'ailleurs ce qui explique les menaces adressées par les parents à leurs filles :

*« (...) ma mère qui me dit de me préserver pour mon mari sinon la honte sera sur notre famille, c'est pour ça que je porte le voile. »* **[Adolescente F, 15 ans, ligne 1412-1414]**

*« (...) mon papa m'a dit de ne pas revenir enceinte à la maison sinon il va me mettre dehors comme ma cousine. »* **[Adolescente B, ligne 795-797]**

*« Bah wai, sinon mes parents me tueraient (ahah façon de parler) mais ils me feront retourner au pays. »* **[Adolescente F, 15 ans, ligne 1423-1424]**

### **6.1.2. Une communication restreinte**

Dans les familles d'origine subsaharienne, la communication apparaît bâclée. Pire, elle peut être quasi-inexistante si l'on se réfère aux dires de certaines adolescentes :

*« Mon papa dit qu'on est trop jeune pour parler de sexe [...] C'est pour les grands adultes pas les enfants. »* **[Adolescente C, 13 ans, ligne 976]**

Il semblerait également qu'auprès des familles subsahariennes, les questions de la sexualité des femmes doivent uniquement être abordées entre femmes. D'où les déclarations suivantes :

*« [...] je ne peux pas parler de ces choses-là avec mon papa [...] Un jour à la tv, il y avait un monsieur et une madame qui s'embrassaient tout nus et j'ai demandé à papa, ils faisaient quoi le monsieur et la madame et puis il m'a dit que je ne pouvais pas demander ou parler de ces choses- là avec lui et avec des autres messieurs. Si j'avais des questions, je devais aller chez maman. »* **[Adolescente G, 12 ans, ligne 1625-1628]**

*« J'avais essayé de parler de ça avec ma maman une fois mais elle a dit que je ne devais pas trop écouter ce que les dames de l'EVRAS disaient car il y a des choses qui ne sont pas de mon âge et que chez nous on ne fait pas. »* **[Adolescente 1, 13 ans, ligne 154-156]**

### 6.1.3. Les conversations entre amies

La restriction de la communication en milieu familial pousse les jeunes filles à se tourner vers leurs pairs pour trouver des réponses à leurs questionnements. Lorsqu'elles ont des questions sur la sexualité, elles en parlent à leurs amies. Le partage commence généralement avec une personne ayant vécu son expérience et à partir de là, cela fait boule de neige pour toutes les filles concernées.

A partir de ce partage d'expériences sexuelles, les jeunes filles d'Afrique sub-saharienne ont pu apprendre les unes des autres sur la sexualité. Ces conversations sont souvent spontanées et ont tendance à entrer dans les détails des expériences sexuelles des femmes. La spontanéité de ces conversations a été illustrée par une intervenante selon laquelle :

*« (...) avec mes potes on parle déjà beaucoup de la sexualité. Je participe mais sans plus ». [Adolescente D, 14 ans, ligne 1145-1146]*

Cependant, nous nous posons la question de la fiabilité des informations obtenues auprès des amies, car dans la plupart des cas, elles ont le même âge, ne sont pas très renseignées sur le sujet, et se soucient généralement très peu de la dimension protection de l'acte sexuel.

## 6.2. Le comportement des adolescentes face aux restrictions familiales

Malgré les restrictions familiales, nombreuses sont les jeunes filles qui ont confié avoir déjà eu des relations sexuelles. Les adolescentes ont exprimé avoir eu leur première expérience sexuelle une fois arrivées en Belgique. Cette situation serait alimentée par la flexibilité de la société belge :

*« Moi je ne veux pas me marier pour le moment, je veux profiter de ma jeunesse. Me préserver pour un mari à mon âge, je trouve ça bête car je passe à côté de ma vie. Ici en Belgique, les esprits sont grave ouverts car quand je parle avec d'autres filles qui viennent de la Guinée comme moi bah elles pensent comme moi. » (Adolescente F, 15 ans, ligne 1424-1427)*

Certaines jeunes filles se sont exprimées sur leurs expériences amoureuses et sexuelles, parfois

avec plusieurs partenaires simultanément, voire leurs orientations sexuelles :

*« Oui une fois avec un garçon qui était beaucoup plus grand que moi. » [Adolescente 3, 14 ans, ligne 496]*

*« J'aime les filles, je suis amoureuse d'une fille [...] Non c'est elle mais comme elle me dit, c'est moi qui lui ai donné les signes pour qu'elle vienne me dire qu'elle voulait sortir avec moi. » [Adolescente D, 14 ans, ligne 1078 /1119-1120]*

*« Pour dire, je suis déjà sortie avec deux garçons en même temps, c'était chaud à les gérer mais c'était marrant [...] j'ai même déjà testé avec une fille. » [Adolescente F, 15 ans, ligne 1434-1436/1440]*

Ces propos démontrent que les adolescentes s'engagent dans des pratiques sexuelles qui suivent une trajectoire linéaire allant de l'abstinence à de véritables relations sexuelles avec différents partenaires sexuels (hétérosexuels ou homosexuels).

Une étude (Hébert, M. & Fernet, M., 2017, p.63) soutient que l'accumulation d'expériences sexuelles précoces chez les jeunes filles est associée à un concept d'estime de soi plus faible car ces dernières ont plus de difficultés à exprimer leurs préférences et limites et ainsi à résister à la pression des pairs.

Ainsi, une meilleure compréhension de la diversité des pratiques sexuelles des adolescentes et de leur association avec les dispositions psychosociales semble nécessaire. C'est notamment ce que propose l'EVRAS à travers ses animations.

Cependant, nous notons que ces déclarations au sujet des pratiques sexuelles des adolescentes d'origine subsaharienne sont particulièrement surprenantes, car il semble que malgré les restrictions qu'elles subissent en milieu familial, voire religieux, ces jeunes filles entretiennent une vie sexuelle bien active. Or, une difficulté majeure se pose sur la question de la protection. En raison du manque d'information en milieu familial et de l'insuffisance ou la non-pertinence des informations entre amies, ces jeunes filles s'exposent à la grossesse et aux maladies sexuellement transmissibles.

D'ailleurs, sur la question de la protection, une jeune fille a répondu :

*« Pas tout le temps, genre la lère fois wai et après non et avec la fille, je n'avais pas besoin. » [Adolescente F, 15 ans, ligne 1444- 1445]*

Néanmoins, il est important de rapporter que certaines jeunes filles se conforment aux restrictions familiales et religieuses. Leur comportement reste inchangé face à la culture du pays d'accueil. Pour elles, l'autorité parentale, la religion, la culture d'origine sont beaucoup plus dominantes que la culture du pays d'accueil ou encore que les pairs rencontrées dans le nouvel environnement. Une adolescente nous déclare :

*« Moi perso, je ne le ferais pas, que ça soit ici ou au Cameroun car je me sentirais grave gênée et tout devant les gens, les parents, voilà quoi. Le pays ne change rien pour moi car tout dépend de mes parents s'ils acceptent ou pas, je n'ai pas envie de me les mettre à dos si je fais des choses qui ne veulent pas ou en cachette. » [Adolescente A, 14 ans, ligne 659-663]*

### **6.3. Les différences entre l'EVRAS en Belgique et l'apprentissage en Afrique subsaharienne**

L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle demeure absente dans les cultures d'Afrique subsaharienne. En effet, les adolescentes interrogées ont évoqué le manque d'informations en la matière.

Pourtant, l'éducation sexuelle doit comprendre plusieurs informations qui ne doivent pas uniquement se baser sur l'identification des organes génitaux. (Brochot, S., 2020)

#### **6.3.1. La dimension affective et relationnelle de l'éducation sexuelle**

Pour les jeunes filles, la dimension de la sexualité est vécue comme étant des rapports sexuels entre un garçon et une fille et/ou, entre une fille et une fille, et/ou entre un garçon et garçon.

Toutefois, la sexualité ne doit pas uniquement se limiter à un acte physique car il y a également la dimension affective et relationnelle. Nous avons pu constater que malgré leur jeune âge, certaines adolescentes ont souligné l'importance de la dimension affective dans une relation sexuelle, car pour elles les sentiments ont une place importante dans leur sexualité.

*« La sexualité, c'est quand deux personnes sont amoureuses et ils font l'amour pour avoir un bébé. » [Adolescente 1, 13 ans, ligne 86-87]*

*« La sexualité, c'est lorsque deux personnes mariées ont des relations sexuelles. » [Adolescente 2, 14ans, ligne 317-318]*

*« C'est quand un garçon et une fille sont grand et ils font des choses pour faire des bébés. » [Adolescente E, 13 ans, ligne 1256-1257]*

*« Bah c'est quand deux personnes s'aiment et font l'amour, peu importe leurs sexes, genre des femmes avec des femmes ou des hommes avec des hommes. » [Adolescente A, 14 ans, ligne 668-669]*

Cependant, certaines estiment que les relations sexuelles ne s'accompagnent pas forcément du sentiment amoureux et se pratiquent uniquement à des fins de plaisirs sexuels entre amis. Ces discours accordent davantage de place au plaisir que peut apporter l'acte sexuel en soi. Donner du plaisir à un partenaire et recevoir du plaisir, est également un élément important d'une sexualité saine.

*« [...]il y a aussi les sexfriends [...] : Bah, c'est quand deux amis couchent juste ensemble quand ils le veulent et sans sortir ensemble. » [Adolescente A, 14 ans, ligne 677-678]*

*« C'est avoir des relations sexuelles avec des hommes ou/et des femmes, même quand on ne s'aime pas ou quand on ne sort pas avec la personne. » [Adolescente F, 15 ans, ligne 1522-1523]*

### 6.3.2. La réaction des adolescentes immigrées d'Afrique subsaharienne face à une éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle dans les écoles bruxelloises

Les animations EVRAS en milieu scolaire bruxellois ont pour intérêt d'être fiables car ces dernières sont diffusées par des professionnels en la matière.

Pour certaines adolescentes, l'apprentissage d'EVRAS n'a pas grand intérêt car elles s'appuient sur d'autres sources d'informations (les pairs). Cependant, pour d'autres, l'EVRAS ne représente pas une source d'information première, ce qui ne les empêche pas de prendre plaisir à y participer. Pour ces jeunes filles, l'expérience des pairs reste à priori le meilleur moyen d'informations éducatives.

*« Oui, j'ai aimé parce que je ne parle pas de tout ça avec mes parents alors les dames ont expliqué plein de choses que je ne savais pas. [...] Ici en Belgique, on parle de tout, comment on fait des bébés, comment notre corps change, qu'on peut être amoureux des filles et des garçons. [Adolescente 1, 13 ans, ligne 141-142/ 148-149] »*

*« C'était un peu bizarre comme ça [...] Bah tout le monde parlait de sexe comme si c'était normal. [Adolescente C, 13 ans, ligne 968] »*

*« Bof sans plus, je n'ai rien appris de nouveau, car avec mes potes on parle déjà beaucoup de la sexualité. Je participe mais sans plus. [Adolescente D, 14 ans, ligne 1145-1146]*

*« C'était bien parce que je n'aime pas parler de ça avec maman. [Adolescente E, ligne 1245] »*

*« Quand elles nous ont donné des flyers avec les infos sur le planning familial. Ça m'a permis d'avoir des préservatifs gratos. [Adolescente F, 15 ans, ligne 1529-1530] »*

Les ressentis des adolescentes sur l'EVRAS, nous laissent penser que les animations EVRAS restent un levier dans leur adaptation du comportement. En effet, certaines mettent en pratique

les informations reçues lors des animations, comme par exemple, aller chercher des préservatifs dans un centre de planning familial. D'autres approuvent les sujets abordés, même si les informations reçues ne sont pas prises dans l'intérêt de mettre en pratique mais plutôt à des fins de connaissances personnelles.

## III. Discussion

### III.1. La réalité des comportements des adolescentes immigrées d'Afrique subsaharienne

Force est de constater que les adolescentes d'Afrique subsaharienne, dont les parents ne savent pas ce qu'elles font pendant leur temps libre, sont susceptibles d'avoir des rapports sexuels précoces. En effet comme expliqué dans le point I.1.2, sur la théorie du développement psychosexuel, les adolescents dont les parents maintiennent une distance relationnelle, ont tendance à avoir des expériences sexuelles précoces et peu sécuritaires.

Les résultats de l'étude ont montré que les adolescentes qui se sentaient soutenues par leurs pairs avaient un nombre significativement plus élevé de partenaires sexuels. Notre recherche a mis en évidence l'influence des pairs sur les comportements sexuels des adolescentes.

En outre, les jeunes filles immigrées d'Afrique subsaharienne déclaraient avoir commencé à développer des comportements sexuels à un âge plus jeune, du fait qu'elles se trouvent en Belgique. En effet, les travaux de Hebert et ses collègues (2017) affirment que les adolescents des pays occidentaux, développent des comportements sexuels entre le début et la fin de l'adolescence.

Les jeunes ont déclaré qu'elles obtenaient des informations sur la sexualité auprès des copines et de l'EVRAS. Il existe un certain chevauchement entre les sources d'information identifiées par les adolescentes.

Certaines ont déclaré que le contact avec un prestataire de soins de santé leur donnait l'occasion de poser des questions. Les professionnels d'EVRAS ont été identifiés comme des sources d'information privilégiées et ont été décrits comme fiables, bien informés et formés.

Les copines ont été mentionnés par les adolescentes comme des sources d'information privilégiées parce qu'elles s'appuient sur leurs expériences personnelles. Elles sont en effet accessibles et ont tendance à répondre sans porter de jugement.

## III.2. Réflexivité à l'égard des résultats

### III.2.1. Réflexion au sujet des sources d'information des jeunes immigrantes

A travers l'étude, nous avons été en mesure de comprendre que les jeunes filles recherchent constamment des informations auprès de leurs pairs (et en particulier de leurs amies). Bien qu'il y ait débat sur l'efficacité des informations partagées par les amies et sur la question de savoir si celles-ci doivent ou non être considérées comme une source précieuse d'informations sur la sexualité en raison d'une éventuelle désinformation, les pairs restent une source majeure pour les jeunes.

Apparemment, les interventions des amies seraient considérées comme préférables chez les jeunes filles à la recherche d'informations sur la sexualité. En effet, des études (Boislard & Van De Bongardt, 2017) affirment l'importance des interventions dirigées par les pairs car elles peuvent s'avérer être efficace dans les programmes de prévention des comportements sexuels à risque. Les pairs « éducateurs » contribueraient à réduire les comportements sexuels non sécuritaires. Cela s'explique par la théorie des normes sociales (descriptives, injonctions et pression des pairs) développée dans le chapitre I.1.2. Comme énoncé dans ce chapitre, la norme descriptive est la plus dominante car elle mène à une initiation sexuelle.

En effet, on observe auprès des adolescentes interrogées une influence à l'initiation sexuelle basée sur le comportement sexuels des copines.

Certains auteurs révèlent même que « *l'éducation par les pairs, avec qui les adolescents apprennent à discuter ouvertement, honnêtement et positivement de sexualité, à travers laquelle les perceptions erronées des normes sexuelles des pairs sont démystifiées, semble une voie particulièrement pertinente* » (Hébert, M. & Fernet, M., 2017, p.63).

### III.2.2. Attitudes envers le plaisir sexuel auprès des adolescentes subsahariennes

Les résultats de notre étude, nous laissent penser que les jeunes filles qui ressentent un sentiment de droit envers le plaisir sexuel présentent un regard à soi sexuel plus positif, manifesté par une plus grande estime sexuelle et corporelle et moins de sentiments négatifs envers la sexualité.

Les récits des adolescentes concernant le plaisir sexuel, nous suggèrent que certaines y voient un moyen d'accéder à la satisfaction émotionnelle. Tandis que d'autres le perçoivent

négativement et ressentent une déconnexion entre leurs attentes relatives au plaisir sexuel et ce que réserve leur vie au travers des restrictions religieuses et culturelles.

### **III.2.3. Les lacunes quant à l'éducation sexuelle des adolescentes immigrées**

Notre étude propose un panorama descriptif des perceptions que les adolescentes d'origine subsaharienne ont de leur moi sexuel, de leurs capacités relationnelles, de leurs pratiques sexuelles et attitudes face aux restrictions religieuses et familiales.

Les résultats indiquent que la plupart des adolescentes ont des perceptions positives de leur moi sexuel et de leurs capacités relationnelles, et des attentes positives envers le plaisir sexuel. En ce qui concerne les pratiques sexuelles, l'étude a révélé que la grande majorité des jeunes filles âgées de 14 à 15 ans s'adonnent à une forme d'activité sexuelle en couple.

La liberté d'information en Belgique a été identifiée comme un facteur favorisant une sexualité plus « ouverte » des adolescentes d'origine subsaharienne. D'autres pratiques peu communes ont attiré notre attention, comme le fait d'avoir plus d'un partenaire à la fois.

Par ailleurs, nous avons été en mesure de constater que l'âge ne semble pas être associé à la capacité des adolescentes à exprimer leurs pensées et leurs sentiments au sujet de la sexualité. Ce qui nous amène à supposer que les attitudes envers le plaisir de soi ou l'affirmation de soi dans les relations sexuelles peuvent être influencées, non pas par l'âge, mais par des expériences de socialisation ou des traits individuels propres à chaque individu.

Les résultats de la recherche montrent, en effet, que beaucoup de jeunes filles n'ont pas encore développé un concept de soi sexuel positif ou négatif fort, ou un sens de leurs capacités relationnelles, et n'ont pas non plus pris de position claire par rapport à leurs attitudes envers la sexualité. Bien que ces dimensions semblent évoluer dans le bon sens, elles apparaissent très sous-développées, ce qui suggère qu'un accompagnement est nécessaire à l'adolescence pour assurer un développement harmonieux, à la lumière des expériences relationnelles et sexuelles.

### **III.3. Les limites de l'étude**

Dans le cadre de la présente étude, nous avons réalisé des entretiens auprès d'un nombre limité d'adolescentes. Les données ont alors été obtenues à partir d'une étude qualitative, ce qui ne

donne pas une idée générale de la sexualité des adolescentes immigrées subsaharienne, notamment sur la façon dont l'apprentissage sexuelle de l'EVRAS peut influencer les pratiques.

### **III.3.1. L'absence d'autres facteurs sociaux dans le comportements sexuels des adolescentes**

L'approche actuelle pour comprendre les connaissances sur la vie sexuelle et ses dimensions (relationnelle et affective) et les comportements sexuels des jeunes filles subsahariennes, se concentre sur une gamme de facteurs proximaux, mais d'autres facteurs comme les médias ou l'internet ont été écartés. L'étude avait tendance à examiner le contexte familial et l'éducation sexuelle formelle proposée par l'EVRAS.

Une plus grande attention pourrait être accordée à la manière dont les facteurs technologiques affectent les jeunes. En examinant ces questions ensemble, des tensions peuvent être identifiées sur la question de savoir si les différentes sources d'information sur la sexualité et ses dimensions peuvent ou non avoir un impact sur la confiance des jeunes filles dans les choix qu'elles font.

### **III.3.2. L'influence des récits par le lien de proximité des adolescentes**

La méthode de recrutement par effet boule de neige repose sur des liens de proximité présent entre les participantes, cela peut influencer leurs opinions. Cette influence peut être marquée par un manque de diversité dans les réponses apportées.

La recherche a montré une influence dans le comportement des adolescentes immigrées d'Afrique subsaharienne par les paires, cependant, le récit de leurs connaissances et expériences en matière de sexualité et ses dimensions s'avèrent propres à chacune.

Cependant, nous avons constaté une certaine retenue dans les récits des jeunes filles, manifestée par la présence des mamans lors des entretiens. Cette réserve ressentie chez les adolescentes, nous laisse penser que ces dernières préfèrent garder une part d'intimité quant 'à leurs

expériences sur la sexualité et ses dimensions, au vu de la considération du sujet dites tabou dans les familles et communautés d'Afrique subsaharienne.

## IV. Conclusion

La jeunesse et le début de l'âge adulte sont des périodes au cours desquelles les femmes atteignent généralement leur pleine force et capacité d'adulte.

Au cours de cette transition, les adolescentes connaissent des changements significatifs dans leur mode de vie, leur comportement, leur croissance et leur développement. L'adolescence et la puberté font parties du processus complexe de croissance marqué par des changements biologiques et physiques vitaux. Avec ces changements, les adolescentes peuvent également faire preuve d'une lutte considérable pour l'autonomie, d'un engagement dans des comportements sanitaires à risque et d'un besoin d'éducation à la sexualité et à des modes de vie sain.

Les comportements sexuels à risque et le manque de connaissances sur les sujets liés à la sexualité font partie des principaux problèmes associés à la mortalité, à la morbidité et aux problèmes sociaux chez les adolescentes. Dans ce contexte, l'EVRAS doit prendre en compte le fardeau de la mortalité et de la morbidité associé à l'absence d'éducation sexuelle.

Notre étude s'est attardée sur les effets directs et indirects de la culture sur le comportement sexuel des adolescentes immigrées subsahariennes. Elle met également en évidence le rôle protecteur des environnements familiaux et des influences des pairs sur les décisions des adolescentes en matière de santé reproductive, indépendamment de la force de la religiosité familiale.

En définitive, la nécessité de se concentrer davantage sur les aspects éducatifs de la sexualité pendant l'adolescence a été soulignée à la fois dans la théorie et dans la recherche pratique, afin d'améliorer la compréhension actuelle des tendances générales du développement de l'adolescent.

La présente étude contribue au domaine de la sexualité et du développement des adolescentes d'origine subsaharienne en opposant, d'une part, une analyse descriptive de la culture et la religion d'origine et d'autre part, les vertus de l'apprentissage sexuelle affective et relationnelle.

Les résultats montrent que malgré les restrictions, la plupart des adolescentes sont sexuellement actives, mais qu'il existe des différences importantes dans leur expérience de la

sexualité. Ces différences doivent être prises en considération pour offrir aux jeunes une éducation à la sexualité et des interventions qui favorisent la santé et le bien-être sexuels d'une manière adaptée à leur réalité et à leurs besoins.

La question qui se pose est à présent de savoir comment convaincre les parents et les inciter à dépasser leurs préjugés quant à l'éducation sexuelle, affective et relationnelle.

## V. Bibliographie

Andoh, J. (2019) *SAGE Research Methods Foundation : Gatekeepers in quality research*. In SAGE Publications Ltd, Londres, Royaume-Uni.

Audemard, J. (2016) *Des rapports au politique en contexte. L'apport de l'échantillonnage en boule de neige*. Villeneuve-d'Ascq : Presses du Septentrion. P.183-201.

Aujoulat, I. (2022) *Introduction aux méthodes qualitatives en santé publique : Repère méthodologiques pour l'analyse des données récoltées par des méthodes qualitatives*. Uclouvain Bruxelles.

Boislard, M-A. & Van De Bongardt, D. (2017) *Le développement sexuel et psychosocial de l'enfant et de l'adolescent : Le développement psychosexuel à l'adolescence*. Louvain-la-Neuve : Deboeck Supérieur.

Brochot, S. (2018). *Education sexuelle, relationnelle et affective : Se préparrr à intervenir auprès d'enfants et d'adolescents*. Cahier d'exercice proposé par l'Association une vie.

Cannard, C. (2019) *Le développement de l'adolescent. L'adolescent à la recherche de son identité*. Louvain-La-Neuve : Deboeck Supérieur. P.31-40.

Champagne, L. (2017) *L'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) dans tous ses états : réflexions et échos du terrain de l'EVRAS auprès des enfants*. Fédération Wallonie-Bruxelles. P.9.

Dawadi, S. (2020). *Thematic Analysis Approach: A Step by Step Guide for ELT Research Practitioners*. Journal of Nelta. Nepal english language teachers' association. Volume 25, numéro 1-2. P 62-70.

De La Garde, R. & Laroui, R. (2017) *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : L'entretien semi-dirigé et ses principaux défis*. Presses de l'Université du Québec. P.161-171.

Evras, *Le site de référence sur l'Education à la Vie Relationnelle, Affective & Sexuelle*, disponible sur <https://www.evras.be/evras-bien-plus-que-leducation-sexuelle/cest-quoi-levras/>, consulté le 29 juillet 2022.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013) *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*. Bruxelles.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013) *Circulaire N°4550 : Education à la vie relationnelle, affective et sexuelle*. Bruxelles.

Fédération des centres pluralistes de planning familial. *Education à la Vie Relationnelle, Affective & Sexuelle en milieu scolaire*, disponible sur <https://www.planningfamilial.net/thematiques/evras/>, consulté le 15 août 2022.

Lavallard, J. (2019) *Génération Y : les millenials*. Raison présente, 211. P.107.

Lesage, S. (2014) *Education affective et sexuelle à l'école : où en sommes-nous ?* Fédération des associations de parents de l'Enseignement Officiels, ASBL. Bruxelles.

Licata, L. & Heine, A. (2012) *Introduction à la psychologie interculturelle : les bases sociales du comportement*. Louvain-la-Neuve : Deboeck Supérieur.

Magnusson, E. & Marecek, J. (2015) *Doing interview-based, qualitative research : setting the number of participants for your study*. Cambridge University. P.36-37.

Martiniello, M. & Rea, A. (2012) *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*. Fédération Wallonie-Bruxelles. P.12.

Mirya.(2021) *La migration en chiffres et en droits*. Le cahier du rapport annuel du centre fédéral migration, Bruxelles. P.3.

Ngongo, E. & Landemeters, R. (2019) *La colonisation belge. Repère historique et enjeux actuels. Formation à un militantisme décolonial. Racisme, intersectionnalité et convergence des luttes*. Université Saint-Louis. Bruxelles.

ONE. (2013) *Suspicion de maltraitance : Du secret professionnel au devoir de discrétion*. Direction juridique de l'ONE.

UNESCO (2018). *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité : une approche factuelle*. Paris : Education 2030, p.13-16.

Rouget, S. (2019) *Ordres et désordres dans la sexualité, la conjugalité, la parentalité. Que peut la prévention : Sexualité, adolescence et vie affective dans la société d'aujourd'hui*. Toulouse : Erès. P.70.

Stabel. *Le Belgique en chiffre : Diversité selon l'origine en Belgique*, disponible sur <https://statbel.fgov.be/fr/themes/population/origine>, consulté le 16 avril 2022.

Tremblay, R. (2020). *Guide d'éducation à la sexualité humaine à l'usage des professionnels : Accompagnement à la vie affective et sexuelle, un endroit tout au long de la vie : enfants, adolescents, adultes, séniors, personnes en situation de handicap*. Sexualités & sociétés. Editions érès.

Wafo, F. (2012) *Problématique d'une éducation à la sexualité en milieu scolaire dans les pays d'Afrique Subsaharienne : L'exemple du Cameroun*. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II. P.25.

Yzerbyt, V. & Klein, O. (2019) *Psychologie sociale : sens commun et cultures*. Louvain-la-Neuve : Deboeck Supérieur.

