

Année académique 2021-2022

MASTER DE SPECIALISATION EN ETUDES DE GENRE

BOYON

Adèle

La labellisation EVRAS dans les milieux scolaires



Promotrice : GAVRAY Claire, Université de Liège

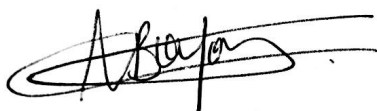
Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel et que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance. Je suis conscient·e que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement constitue un plagiat 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 : BOYON Adèle

Date : 10 août 2022

Signature de l'étudiant·e :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'A. Boyon', enclosed within a large, loopy oval stroke.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout particulièrement ma promotrice, Claire Gavray, pour son aide, ainsi que ses remarques et réflexions et la confiance accordée durant toute la période de réalisation de cet article.

Je tiens également à remercier l'ensemble du corps enseignant du master de spécialisation en études de genre, pour leurs précieux apports intellectuels, qui m'ont permis d'approfondir mes connaissances en matière de genre et de venir nourrir mes réflexions.

Je remercie bien évidemment mon maître de stage, Lionel Rubin, pour son application constante et sa confiance durant le stage ainsi que le Centre d'Action Laïque de m'avoir permis de découvrir leur organisation de l'intérieur.

Aussi, je tiens à remercier Michèle Keyaert pour son temps, son application et sa précieuse aide, tant sur le plan académique que personnel. Enfin, de manière plus personnelle, je remercie mon entourage pour leur soutien sans faille durant cette période de travail intense.

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
PARTIE 1 : MEMOIRE	6
INTRODUCTION	6
CHAPITRE 1 : QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION A LA VIE RELATIONNELLE, AFFECTIVE ET SEXUELLE ?	8
1. BREF HISTORIQUE DES ORIGINES DE L'EVAS	8
2. DECORTIQUER « EVAS » POUR MIEUX COMPRENDRE	10
2.1. L'ENJEU DE SANTE SEXUELLE DANS LES INSTANCES INTERNATIONALES	11
2.2. L'ÉDUCATION A LA VIE RELATIONNELLE, AFFECTIVE ET SEXUELLE	13
3. CADRE LEGAL EN FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES	15
3.1. DECRET "MISSIONS" ET PROTOCOLE D'ACCORD	15
3.2. OBJECTIFS DU PROTOCOLE D'ACCORD EN MILIEU SCOLAIRE	15
3.3. NOUVEAU DECRET : FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS (FIE)	16
4. CADRE POLITIQUE EN FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES	17
4.1. DECLARATION POLITIQUE COMMUNAUTAIRE	17
4.2. COMPLEXITE DU SYSTEME POLITIQUE	18
CHAPITRE 2 : GENRE ET STEREOTYPES DE GENRE	20
1. LE GENRE, UN CONCEPT QUI SUSCITE LE DEBAT	20
2. LES STEREOTYPES DE GENRE.....	22
2.1. LES STEREOTYPES A L'ÉCOLE.....	24
CHAPITRE 3 : L'EVAS EN PRATIQUE	27
1. ETAT DES LIEUX	27
2. QUI SONT LES ACTEUR·ICE·S DE L'EVAS ?.....	28
2.1. ACTEUR·ICE·S INTERNES	28
2.1. ACTEUR·ICE·S EXTERNES	29
2.2. LA QUESTION DES FORMATIONS	31
3. CADRE ET METHODOLOGIE D'UNE ANIMATION	32
4. LES PUBLICS CIBLES	34
4.1. MATERNELLES ET PRIMAIRES	34
4.2. SECONDAIRE	35

4.3.	SPECIALISEE	36
4.4.	SUPERIEURE	37
CHAPITRE 4 : ENJEUX ET LIMITES DE LA LABELLISATION EVRAS EN MILIEU SCOLAIRE.....		38
1.	QUALITE ET NEUTRALITE DE L'INTERVENTION	38
2.	CONTENU COMMUN ET COHERENCE.....	39
3.	RECURRENCE ET SUIVIS DES ANIMATIONS.....	40
CONCLUSION		42
PARTIE 2 : RAPPORT DE STAGE		44
1.	PRESENTATION DU CENTRE D'ACTION LAÏQUE	44
2.	DESCRIPTION DU TRAVAIL REALISE	45
3.	RESSENTI PERSONNEL ET AUTOCRITIQUE	48
BIBLIOGRAPHIE		50
ANNEXES.....		54
RÉSUMÉ		69

PARTIE 1 : Mémoire

INTRODUCTION

L'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) est un sujet sensible, présent depuis des années, mais qui suscite pourtant encore aujourd'hui énormément de débats. Je n'ai pour ma part jamais eu aucune animation EVRAS à l'école, et je m'étonne aujourd'hui de voir que nous sommes finalement nombreux·se·s à ne jamais en avoir eu. Depuis peu, nous entendons de plus en plus parler de questions de genre et d'animations à la vie relationnelle, affective et sexuelle, mais pas forcément de façon positive. Je pense par exemple au président réélu en France, Emmanuel Macron, qui s'est ouvertement opposé en avril dernier à l'apprentissage des questions de genre et d'orientation sexuelle dans les écoles primaires et hésite sur leur nécessité au collège. En France, les cours d'éducation à la sexualité sont obligatoires depuis 2001 et en Belgique, l'EVRAS est obligatoire dans les écoles depuis 2013, pourtant il reste beaucoup de zones floues autour de ces animations. L'EVRAS reste taboue car elle est liée à l'intimité et à la sexualité. Il est difficile de concevoir que l'on puisse ouvertement parler de ça à des enfants et/ou des adolescents.

Il était donc important pour moi de me pencher sur cette thématique afin de comprendre les tenants et les aboutissants de cette discipline. Il y a énormément d'enjeux et afin que ceux-ci soient accomplis il est primordial que l'EVRAS soit donnée aux enfants dès le plus jeune âge. Fabienne Bloc, travailleuse psychosociale au sein d'un centre de planning familial de fédération laïque et Valérie Piette, professeure d'histoire à l'Université de Bruxelles nous disent « l'éducation à la sexualité devient un droit, une sorte de prérequis essentiel à l'émancipation des jeunes, à l'égalité entre les sexes et à la lutte contre les violences et les discriminations liées au sexe ou à l'orientation sexuelle. Parce qu'elle interroge les rapports sociaux de sexe et ouvre le champ des possibles, c'est un maillon incontournable dans la construction de sociétés égalitaires. Il s'agit d'un enjeu démocratique essentiel car l'universalité des droits et l'égalité entre tous les citoyen·ne·s, quels que soient leur sexe ou leur identité de genre, est un pilier de la démocratie. » (2016, p.58).

J'ai fait le choix de réaliser un mémoire-stage car il était primordial pour moi d'être en immersion dans une organisation qui se bat depuis toujours pour faire avancer les questions autour de l'EVRAS. C'est pour cette raison que j'ai choisi de réaliser mon stage au Centre

d'Action Laïque, association engagée sur différentes questions, dans la cellule Étude et Stratégies. L'association avait milité, avec d'autres bien sûr, pour la généralisation de l'EVRAS en 2012, c'est-à-dire l'obligation des interventions EVRAS dans toutes les écoles. Cette année, l'enjeu principal est la labellisation EVRAS afin que les intervenant·e·s EVRAS – qui se rendent dans les écoles – aient un label commun.

À travers ce mémoire, nous tenterons donc de voir en quoi cette labellisation est essentielle pour que l'EVRAS soit réellement efficace dans les établissements, et qu'elle permette donc au maximum de déconstruire les stéréotypes de genre chez les jeunes. J'ai fait le choix de m'intéresser uniquement aux interventions données dans les écoles, bien que l'EVRAS puisse se faire dans différents lieux. En effet, « l'école est un lieu de vie où coexistent des systèmes de normes et de valeurs très différents, voire opposés. Les jeunes s'y socialisent et des repères peuvent y être transmis » (Bloc et Piette, 2016, p.92).

Nous commencerons par retracer le cadre et l'histoire de l'EVRAS en Belgique ainsi que le cadre légal et politique dans notre pays mais également à travers les instances nationales. Nous reviendrons également sur la notion de genre et stéréotype de genre, afin de définir ces termes qui peuvent parfois prêter à confusion ou susciter l'animosité de certain·e·s. Nous ferons ensuite l'état des lieux de l'EVRAS en Belgique. Ces différents chapitres nous permettront ensuite de conclure en analysant les enjeux et limites de la labellisation EVRAS en milieu scolaire. Enfin, dans la deuxième partie de ce mémoire vous retrouverez le rapport de mon stage au Centre d'Action Laïque. Celui-ci vous permettra de comprendre les cheminements de l'avancée et la construction du projet de labellisation EVRAS en milieu scolaire.

Chapitre 1 : Qu'est-ce que l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle ?

1. Bref historique des origines de l'EVRAS

Il faut savoir que l'EVRAS n'a pas toujours existé telle qu'elle. Auparavant, on ne considérait pas les dimensions affectives et relationnelles, on parlait donc uniquement d'éducation sexuelle. Lorsque l'on remonte au 19^{ème} siècle, « on considérait que l'éducation sexuelle était le seul ressort des parents. » (Bloc et Piette, 2016, p.13). Ensuite, dans le début du 20^{ème} siècle, « la diffusion de revues ou d'ouvrages considérés par certains comme immoraux, et plus encore l'arrivée du cinéma et des images dites malsaines effraient les tenants de l'ordre moral. (Piette, 2010, cité dans Bloc et Piette, 2016, p.13). À cette époque, on légitime l'EVRAS par une approche médicale. En effet, « le but de l'éducation sexuelle préconisée par les médecins, par les théologiens et par les premiers psychologues est de prévenir et surtout de retarder l'activité sexuelle des adolescents sur la base d'arguments hygiénistes, sécuritaires et moraux. » (Bloc et Piette, 2016, p.13). On peut voir ici que l'éducation sexuelle est donc avant tout répressive, mais également préventive et procréative.

C'est vers la moitié du 20^{ème} siècle, après la Seconde Guerre mondiale, que l'on peut observer les premiers grands changements dans les rapports à la sexualité, et donc dans l'éducation sexuelle, « le droit au bonheur et aux plaisirs est revendiqué » (Bloc et Piette, 2016, p.15). Les années septante sont très importantes. Beaucoup de mouvements se développent, c'est le cas des mouvements homosexuels et féministes. « Les féministes s'engagent notamment dans la lutte pour la dépénalisation de l'avortement et le libre accès à la contraception, certaines d'entre elles militent également pour que les femmes accèdent à leur corps et découvrent leur sexe et leur sexualité » (Bloc et Piette, 2016, pp.16-17). Pourtant, malgré tous ses changements et une demande importante d'une éducation à la vie sexuelle et affective, « cette dernière restera encore longtemps de l'ordre du privé et du bon vouloir des parents » (Bloc et Piette, 2016, p.18).

L'éducation sexuelle entrera finalement dans certains établissements à cette période. Mais les premiers cours ou animations d'éducation sexuelle se dérouleront dans le cadre des cours de sciences, et le sexe sera abordé principalement d'un point de vue médical et physiologique. Il y aura ensuite une conception plus positive de la sexualité non-reproductive, avec la révolution

de la contraception. (Bloc et Piette, 2016). Cela viendra tout doucement casser avec la norme de la sexualité hétérosexuelle, reproductive et conjugale en place depuis bien des années.

La pandémie du SIDA sera, malgré elle, celle qui permettra de faire rentrer entièrement l'éducation sexuelle à l'école. Dans une période anxiogène et de panique, il est primordial d'informer et de protéger. Le problème est que, bien que les demandes affluent pour venir parler aux jeunes, « la prévention du SIDA prend le pas sur l'information et l'éducation sexuelle. Il faut venir parler aux jeunes du sida et rien que du sida. Il est difficile de parler de la sexualité au seul prisme de la maladie et de la mort. » (Bloc et Piette, 2016, p.44). Cela permet également de questionner les limites et contraintes de l'éducation sexuelle. À ce moment précis, on a cherché à prévenir dans l'urgence et certains ont cru que « glisser discrètement des préservatifs dans la poche d'un·e adolescent·e ou de les distribuer en classe pour clore son éducation sexuelle serait suffisant. ». (Bloc et Piette, 2016, p.47). L'éducation sexuelle s'est vue réduite uniquement à ça.

Dans les années nonante surgira un autre drame, celui de l'affaire Dutroux, qui aura un impact considérable sur l'éducation sexuelle. En effet, « La Belgique est sous le choc. L'éducation à la sexualité ne sera plus jamais la même. La pédophilie devient obsessionnelle. [...] Après l'affaire Dutroux, ne sachant trop comment aborder un sujet aussi délicat et potentiellement dangereux, on appelle à la rescousse les animateurs et animatrices. Formés et spécialisés, ils devront trouver le ton juste auprès d'enfants et enseignants » (Bloc et Piette, 2016, p.53). De nouveau, les animateur·ice·s ont été valorisé·e·s à travers ce drame car on considérait qu'ils·elles étaient les seul·e·s capables de discuter avec des jeunes sur ce sujet. Cette décennie sera également la période de reconnaissance des droits sexuels et reproductifs au niveau international. « Ces droits constituent un enjeu majeur en termes d'égalité entre les femmes et les hommes, mais aussi en termes d'égalité entre tous les citoyens. [...] Pour pouvoir exercer ces droits pleinement et librement, il est nécessaire de leur adjoindre des droits à l'information, à l'éducation et aux moyens nécessaires pour permettre d'exercer au mieux ces différents choix. » (Les essentiels du genre I, cité dans Bloc et Piette, 2016, p.55).

2. Décortiquer « EVRAS » pour mieux comprendre

L'EVRAS ou l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle, est un terme utilisé en Belgique uniquement. De manière internationale, cela rejoint le concept de santé sexuelle. Mais l'EVRAS englobe aujourd'hui différentes catégories, ce qui n'a d'ailleurs pas toujours été le cas. La « santé sexuelle » pourrait donc rejoindre le « S » d'EVRAS pour « sexuelle ». Mais qu'en est-il du « R » et du « A », de la vie Relationnelle et Affective ? Michèle Keyaert, ex-présidente de la Fédération Laïques des Centres de Plannings Familiaux et également psychologue et animatrice, nous expliquait lors d'un entretien¹ que l'EVRAS n'avait pas toujours eu son « R », ni même son « E » d'ailleurs. En premier lieu, cela s'appelait VAS, vie Affective et Sexuelle. La vie affective représente « ce qui a trait aux sentiments, aux émotions », selon la plupart des dictionnaires. Le « sexuelle » correspond à tout ce qui est relatif à la sexualité, terme qui a évolué au fil des années. Ensuite est venu s'ajouter la dimension de l'Education et cela s'est appelé EVAS, même si aujourd'hui il est encore légitime de se demander ce que l'on entend par éducation à travers ce projet. Julie Henriët, psychologue et clinicienne, explique dans sa recherche réalisée pour le Centre d'Action Laïque, que « les animateur·ice·s ne devraient pas se considérer comme des professeur·e·s ou des dispensateur·ice·s du savoir. » (2021, p.18). Dans la même lignée, Fabienne Bloc, travailleuse au sein d'un Centre de Planning Familial de la Fédération Laïque, affirme que « l'expérience montre pourtant l'inefficacité d'une démarche de prévention conduite par un animateur adoptant la posture de celui qui sait et qui se contente de transmettre un savoir d'autorité. » (2016, p.6). L'éducation est donc plutôt comprise comme une transmission.

Le « R », qui représente le Relationnel, a été plus tardif et s'est introduit suite à la demande principalement des catholiques, car à cette époque les conceptions religieuses largement prégnantes n'envisageaient le sexuel qu'en lien avec l'affectif et le relationnel. Après les années 70 d'ailleurs, « les maisons d'édition catholiques et laïques se disputent un marché prometteur car il semble qu'en matière de sexualité, la neutralité éditoriale soit rarement de mise, nous disent Fabienne Bloc et Valérie Piette, avant de résumer assez bien : « Oui la sexualité est politique. Elle le reste encore et toujours. » (2016, p.18) Isabelle Lebas, conseillère conjugale et familiale et animatrice, s'interroge elle aussi en analysant la conjonction de coordination entre affectif « et » sexuel. Elle nous dit « on peut noter que cette même conjonction sert à relier

¹ Entretien réalisé le 26 mai 2022

ou à opposer. Venons-nous dans les classes pour éduquer à la vie affective et sexuelle, les deux adjectifs reliés formant un tout, ou bien venons-nous éduquer à la vie affective d'une part et à la vie sexuelle de l'autre ? » (2011, p.90). C'est une question qui est encore d'actualité aujourd'hui, Valérie Piette, Professeure d'histoire contemporaine à l'Université libre de Bruxelles, explique « j'en prends pour preuve les débats tenus au niveau politique autour de la place du « R » ou du « S » dans l'EVRAS. Tandis que le « R » du relationnel est plutôt porté par le pilier catholique, le « S » de la sexualité est davantage soutenu par les laïques. Et si ces derniers ont insisté pour que la sexualité s'y retrouve, c'est essentiellement parce que les premiers y étaient opposés. La place du « R » a quant à elle été soutenue par les catholiques pour tempérer ces laïques qui, évidemment, ne pensent qu'au « cul » et privilégient les aspects pratiques de la chose au détriment des sentiments. » (2016, p.3). Cependant, ce n'est pas toujours pareil sur le terrain. En effet, Michèle Keyaert insiste sur le fait que « le clivage catholique - laïque existe surtout au niveau politique. Sur le terrain c'est assez différent. Certaines écoles officielles font la fine bouche devant les animations. Par contre certaines écoles catho sont des partenaires formidables. »

2.1. L'enjeu de Santé Sexuelle dans les instances internationales

À l'international, la santé sexuelle est officiellement reconnue depuis plusieurs décennies. L'OMS a publié une première définition en 1974, avant d'en écrire une deuxième plus développée en 1975. En 2006, l'OMS publie une troisième définition, où elle définit la santé sexuelle comme « un état de bien-être physique, mental et social dans le domaine de la sexualité. Elle requiert une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, ainsi que la possibilité d'avoir des expériences sexuelles qui soient sources de plaisir et sans risque, libres de toute coercition, discrimination ou violence » (OMS, 2006). L'UNESCO se base sur cette dernière définition pour mener ses actions en lien avec la Santé sexuelle et les droits humains. Selon l'UNESCO toujours, « les dimensions de la santé sexuelle sont multiples, et il y a de nombreuses manières de les présenter. La Chaire Santé sexuelle et Droits humains de l'UNESCO propose ici une présentation des dimensions de la santé sexuelle en 4 volets : physique, social, émotionnel et mental. » Cela peut résonner avec les différentes composantes de l'EVRAS (Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle). En effet, le physique a trait à ce qu'on pourrait considérer comme le « S » (selon l'UNESCO, « Le plaisir, l'orgasme ; La reproduction et les méthodes de contraception ; La prévention diversifiée des IST dont le VIH », etc.), les dimensions émotionnelles et mentales peuvent être comprise comme le « A » (Selon

l'UNESCO, « Les sentiments simples comme le désir, le dégoût, la peur,... ; Les sentiments complexes comme l'amour, la haine, la dimension mentale et spirituelle renvoie aux valeurs universelles et personnelles, au non-conscient, avec les fantasmes, l'imaginaire, » etc.). Enfin, la dimension sociale peut renvoyer au « R », puisqu'elle renvoie à « la possibilité des individus d'agir et de s'identifier comme ils le souhaitent, cette dimension englobe désormais le genre², l'identité sexuelle ; l'application des droits humains : l'égalité homme/femme et le consentement, aux règles juridiques et à la loi : questions de majorités sexuelles ; aux cultures : religions, cultes, doctrines, cultures locales, régionales... Évidemment, cette interprétation est valable pour la Belgique et la société dans laquelle nous sommes. Il est cependant important de garder à l'esprit que « l'universalité des pratiques sexuelles a pu être démentie, notamment au travers de travaux d'historiens et de chercheurs en sciences sociales. Ceux-ci ont montré la relativité des comportements sexuels, fortement imprégnés des contextes de leur production (rapports de genre ; place du religieux) et des parcours et caractéristiques des individus au sein de ces contextes » (Bozon et Leridon, 1993 cités dans Amerijckx, Moreau, & Godin, 2015, p.13).

À travers la dimension sociale, on retrouve une certaine liberté, notamment à travers le fait de s'identifier comme on le souhaite. Il faut pourtant s'interroger sur cette liberté donnée, puisque celle-ci peut devenir une nouvelle source de production des positions de dominations. En effet, les différentes cultures ou pays peuvent interpréter cette phrase à leur façon et le contexte socio-politico-culturel est évidemment important. Toutes les cultures et pays ne revendiquent pas les mêmes droits pour les sexes, cette liberté peut donc devenir discriminante également.

Dans cette phrase³, nous retrouvons en réalité deux combats intimement liés, mais qui peuvent également apparaître comme des contradictions. D'une part, la reconnaissance de la liberté de se définir comme un être propre au croisement entre identités sexuelles, préférences sexuelles au-delà des frontières binaires de sexe et de genre et d'autre part la revendication d'égalité entre deux groupes reconnus et nommés : hommes et femmes. Comme nous avons pu le dire au début, la santé sexuelle se référait principalement à la prévention, mais elle était également répressive et servait à contrôler la sexualité des individus, principalement celle des femmes. Aujourd'hui, la santé sexuelle a évolué et nous pouvons remarquer une nouvelle piste de

² Nous nous attarderons à définir le "genre" dans le chapitre 2.

³ « La possibilité des individus d'agir et de s'identifier comme ils le souhaitent. »

réflexion et de pensée qui se développe et prend peu à peu sa place dans le débat, celle de reconnaître les individus au-delà de la binarité homme/femme. Ces contradictions se retrouvent d'ailleurs au sein même du terme genre, notamment à travers son utilisation au singulier par certain·e·s ou au pluriel par d'autres. Le genre au singulier définirait le rapport de domination entre les sexes (dans ce cas-ci), au pluriel il pourrait rendre compte des différents rôles sociaux qui découlent de ce rapport de domination, mais aussi, et ce depuis récemment, aux différentes identités sexuelles, et donc à la sortie du cadre binaire. Nous nous attarderons plus amplement à définir la notion de genre dans le chapitre deux afin de ne pas trop se disperser et de garder le fil de l'EVRAS.

2.2. L'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle

En Belgique, L'EVRAS devient officiellement obligatoire en 2012 lorsqu'elle s'inscrit dans le Décret missions. Certes, l'EVRAS ne s'est pas imposé tel quel, du jour au lendemain, comme nous avons pu le voir précédemment. Les premiers centres de plannings sont apparus en 1960, « marqués entre autres par l'apparition de la pilule contraceptive. Lieux de militantismes, luttant pour la dépénalisation de l'avortement, pour l'accès à l'information et à la contraception, les centres ont en toute logique mis en place des séances d'informations dans les écoles. Il s'agissait d'une éducation à la sexualité qui en intégrait toutes les dimensions. » (Henriet, 2021, p.53). Comme nous pouvons le voir, le chemin a pris du temps entre l'apparition des premières animations d'éducation sexuelle et l'obligation de dispenser ces animations dans les écoles.

Selon l'Article 1° du Protocole d'accord signé en 2013, suite au Décret missions de 2012, "L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (en abrégé EVRAS) est un processus éducatif [...] 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." Cela confirme l'approche de l'UNESCO, vue précédemment, selon laquelle la santé sexuelle est construite sur base de différentes dimensions. Sur le site de la "Plateforme EVRAS", créé en 2007 à la suite d'une collaboration entre les différents Centres de Plannings Familiaux afin d'informer les 12-25 ans sur différentes thématiques et de produire divers supports (outils, enquêtes, newsletters, etc.) (Amerijckx et al., 2015, p.26)., nous pouvons lire "une démarche d'EVRAS se fonde toujours

sur le respect, la tolérance, l'accueil des différences et l'ouverture à l'autre,⁴ des valeurs qui se tournent vers une potentielle égalité.

Pour que cette éducation joue pleinement son rôle, il est primordial qu'elle se fasse en continu et dans différents lieux, mais, comme expliqué précédemment, nous faisons le choix ici de nous pencher uniquement sur l'importance et l'application de l'EVRAS en milieu scolaire. En effet, nous partons du principe que l'EVRAS en milieu scolaire peut jouer un rôle primordial dans l'égalité de genre. Le Centre d'Action Laïque (CAL) avance d'ailleurs sur son site internet que "comme le soulignent tant l'OMS que l'ONU, l'EVRAS est un outil indispensable pour tendre à plus d'égalité. L'EVRAS permet non seulement d'informer sur la contraception et l'avortement, mais également d'aborder des thèmes qui touchent les jeunes, dans quelque milieu qu'ils vivent, comme la violence, l'intégrité physique, le sexisme, les stéréotypes, l'orientation sexuelle, les droits sexuels et reproductifs et l'égalité de genre."⁵ Aussi, il est important que l'EVRAS soit officiellement inscrite dans le projet de l'établissement, pour qu'elle soit reconnue au même titre que les autres disciplines. Si elle n'est pas inscrite telle quelle, une question subsiste, faut-il prévenir les parents des jours où les interventions auront lieu ? Michèle Keyaert explique que, lorsqu'ils sont prévenus à l'avance, certains parents décident de ne pas mettre leurs enfants à l'école ce jour-là pour des raisons culturelles ou religieuses souvent. Il est donc primordial que le projet soit inscrit dans l'établissement pour ne pas être confronté à ce genre de dilemme.

Enfin, il y a un certain paradoxe autour de l'EVRAS qui existe depuis toujours. Pour beaucoup, l'EVRAS encouragerait les jeunes à passer à l'acte en leur donnant des idées. Par exemple, « en France, lors de la Manif pour tous, des actions sont menées contre l'éducation à la sexualité à l'école. Certains avancent même que les animateur·ice·s de plannings poussent les jeunes enfants à se masturber ou à utiliser des sextoys. » (Bloc et Piette, 2016, p.71). Il y a une certaine croyance qui s'entretient au fil du temps, et se ravive même depuis quelques années, celle selon laquelle les plannings banaliseraient certains comportements. « Toujours cette idée simpliste qui consiste à croire que si on cite le mot « homosexualité dans une classe, les jeunes « risquent » tous de devenir des homosexuels en puissance. » (Bloc et Piette, 2016, p.71). À

⁴ Récupéré sur <https://www.evras.be/evras-bien-plus-que-leducation-sexuelle/>

⁵ Récupéré sur <https://www.laicite.be/laction-laique/nos-engagements/education-a-la-vie-relationnelle-affective-et-sexuelle-evras/>

l'opposé, il y a l'idée que, si on discute et qu'on prévient de certains comportements, alors cela évite les passages à l'acte, c'est ce qu'on revendiquait notamment pendant la crise du SIDA. Michèle Keyaert nous explique que l'EVRAS permet donc de diminuer l'angoisse suscitée par les thèmes abordés et la sexualité en général et donc de diminuer les risques de « passage à l'acte ».

3. Cadre légal en Fédération Wallonie-Bruxelles

3.1. Décret “missions” et Protocole d'accord

En juillet 2012, l'Éducation à la vie Relationnelle, Affective et Sexuelle a fait son entrée dans le Décret missions de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce décret définit “les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.” Cela fait maintenant dix ans que l'importance de l'EVRAS a été reconnue en FWB et que celle-ci est supposée être dispensée tout au long de la scolarité. Afin d'appliquer et de définir le cadre de l'entrée de l'EVRAS en milieu scolaire, la Région wallonne et la Commission communautaire française de la Région Bruxelles-Capitale ont conclu un Protocole d'accord en juin 2013. Ce dernier permet d'avoir une définition commune de l'EVRAS, de définir spécifiquement les lieux où celle-ci devra être mise en place, c'est-à-dire dans l'ensemble des établissements scolaires de l'enseignement fondamental, de l'enseignement secondaire, de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement en alternance organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles.” (p.3). Aussi, il est important de rappeler, que l'EVRAS n'est pas uniquement la responsabilité de l'école et que le processus mis en place “est complémentaire à la responsabilité des parents et de l'entourage adulte des enfants et des jeunes en matière d'éducation et ne s'y substitue pas.” (p.3).

3.2. Objectifs du Protocole d'Accord en milieu scolaire

Les objectifs visés par ce Protocole d'accord sont :

- « 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. »

La Plateforme EVRAS a également porté un intérêt particulier à l'EVRAS en milieu scolaire afin d'aider et de préparer au mieux le terrain. Elle insiste sur l'importance du soutien d'intervenant·e·s extérieur·e·s au milieu scolaire (entourage, milieu familial,...) et sur le fait que l'EVRAS soit inscrit dans le projet global de l'établissement scolaire. Néanmoins, la Plateforme insiste particulièrement sur l'importance de définir des objectifs et des thèmes de l'EVRAS, car « en ne précisant pas les grandes lignes du contenu des dispositifs d'EVRAS, la Fédération ne se donne aucun moyen d'assurer l'efficacité et la plus-value de l'EVRAS. L'ensemble des experts s'accordent à dire que pour être efficace, l'EVRAS doit être dispensée tout au long du cursus scolaire et ce dès la maternelle, en s'adaptant aux préoccupations, à l'âge et au niveau de maturité des élèves. »⁶

3.3. Nouveau décret : Formation Initiale des Enseignants (FIE)

En Belgique, L'EVRAS continue à s'insérer de plus en plus dans le milieu scolaire à travers différents textes. Bernard Guillaumin, coordinateur d'Alter Vision, association de lutte contre l'homophobie et la transphobie, explique que « l'EVRAS est parfois perçu par les enseignant·e·s comme ce qui empêche de faire cours. [...] Tant qu'il n'est pas clair pour le corps enseignant que l'EVRAS fait partie du cursus scolaire et du cheminement des élèves pour qu'ils·elles deviennent de futur·e·s citoyen·ne·s actif·ve·s, critiques et solidaires, cela ne peut pas fonctionner ». (cité par Henriët, 2021, p.79). Pour lui encore, cela est dû au fait que « l'EVRAS prend la forme d'animations pilotées par des acteurs externes à l'école qui interviennent une ou deux heures par an. » (cité par Henriët, 2021, p.79).

Pourtant, L'EVRAS est un des objectifs du décret de l'enseignement dans lequel on peut lire « cela implique que l'ensemble des professeur·e·s, toutes disciplines confondues, soient

⁶ Récupéré sur https://www.evras.be/fileadmin/user_upload/3/recommandations-plateforme-evras.pdf

formé·e·s à accueillir l'EVRAS dans leur classe et à l'inclure dans leurs pratiques. L'EVRAS doit être intégrée transversalement dans les cours, mais aussi dans la formation des enseignant·e·s. [...] Les acteurs et actrices de première ligne que sont les professeur·e·s devraient être capables de « faire de l'EVRAS » c'est-à-dire d'entendre, d'observer et d'échanger avec les élèves. » (cité par Henriët, 2015, pp. 79-80). En 2019, le décret de la Formation Initiale des Enseignants a été modifié et entré en vigueur pour l'année académique 2020-2021. Celui-ci porte une attention particulière aux questions de genre et d'égalité. L'un des objectifs recherchés est la « capacité à observer, à analyser et à évaluer des éléments de pratique professionnelle enseignante en vue de conseiller et d'aider à réajuster ces pratiques en s'inspirant notamment de résultats de recherches scientifiques en éducation, en didactique des contenus disciplinaires à enseigner, en psychologie, en sociologie de l'éducation et en étude de genre, concernant notamment la diversité culturelle, les inégalités socio-économiques, la dimension de genre » (2019, p.34). Soulignons donc ici l'importance et la place idéale qu'ont les enseignant·e·s pour transmettre cette EVRAS.

4. Cadre politique en Fédération Wallonie-Bruxelles

4.1. Déclaration Politique Communautaire

Penchons-nous maintenant sur la Déclaration de Politique Communautaire (DPC) de la FWB, texte qui regroupe les différents objectifs des partis pour le mandat 2019-2024. À travers cette déclaration, nous allons voir que l'égalité de genre occupe une place prépondérante dans les objectifs visés par les politiques. En effet, « les questions d'égalité des chances sont transversales et chaque niveau de pouvoir doit agir concrètement pour faire avancer le bien-être de toutes et de tous. » (2019, Chapitre 10, p 37). On peut de nouveau ici relever la binarité qui prédomine dans ce plan d'action particulièrement récent. On utilise les termes « toutes et tous », il est donc nécessaire de voir si ce plan vise également, à plus ou moins long terme, à sortir de cette binarité afin d'atteindre « la possibilité des individus d'agir et de s'identifier comme ils le souhaitent », comme le préconise l'UNESCO dans sa définition de la dimension sociale de la santé sexuelle que nous avons vue précédemment.

Dans cette déclaration, on retrouve l'importance d'œuvrer dans le milieu scolaire afin de réduire les stéréotypes de genre. En effet, « dans l'ensemble des compétences relevant de la Fédération Wallonie-Bruxelles, le Gouvernement œuvrera à lutter contre toutes formes de stéréotypes.

L'école est l'un des principaux endroits où les jeunes apprennent à cohabiter. Il s'agit donc d'un environnement essentiel où il est possible de déconstruire les stéréotypes et les préjugés et où il est utile de promouvoir une culture de tolérance et de respect mutuel, quelles que soient l'orientation sexuelle ou l'identité et l'expression de genre de la personne, son origine, sa santé, son éventuel handicap, etc. L'école est également un lieu où filles et garçons vivent côte à côte. Le Gouvernement entend mener une politique exemplaire dans toutes les matières qui relèvent de sa compétence pour garantir les droits des femmes. Il s'engage à inclure une perspective de genre dans la mise en œuvre de toutes les politiques menées. » (p.37).

En ce qui concerne l'EVRAS plus précisément, le gouvernement s'engage à « généraliser l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) via des professionnels agréés, extérieurs à l'école, dont les centres de planning familial (CPF) » (Chapitre 1, p.16) mais également à « veiller à ce qu'elle soit donnée par des opérateurs labellisés (Chapitre 10, p.37). Aussi, la Déclaration Politique Communautaire vise désormais à « intégrer la dimension LGBTQI+ dans les formations d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS). » (Chapitre 10, p.38). Cette Déclaration adopte également une approche intersectionnelle puisqu'elle notifie également que « les attitudes et les préjugés en matière de genre engendrent de la discrimination, voire des violences. Les actes de racisme sont malheureusement en recrudescence dans notre pays. Lutter contre de tels comportements doit être une priorité, et ce dès le plus jeune âge. » (Chapitre 10, p.37).

Soulignons ici l'attention particulière portée aux questions LGBTQIA+, nous pourrions donc imaginer également une certaine intention de sortir du système d'identification binaire, même si cela n'est pas écrit tel quel. Jusqu'à présent, c'est surtout considéré comme une nouvelle catégorie. Il faudra donc voir jusqu'où les institutions ainsi que les législateur·ice·s et la population sont prêt à aller pour aboutir à quelque chose de nouveau. Aussi, à travers l'approche intersectionnelle, l'accent est mis ici sur le racisme, mais il est important de souligner qu'il y a une recrudescence de différents actes de rejets et d'attaques de minorités en général dans notre pays.

4.2. Complexité du système politique

La politique belge est assez complexe... Les compétences sont éclatées entre régions, communautés et communes. C'est là toute la difficulté de faire avancer les questions sur

l'EVRAS puisqu'il n'y a pas un secteur qui s'en occupe, mais bien plusieurs. « Ainsi, si la compétence relative à l'enseignement obligatoire porte bien sur l'ensemble du territoire de la FWB, quant à la promotion de la santé, elle est en grande mutation tenant compte de son récent changement d'attribution dans le cadre de la dernière réforme institutionnelle (de la FWB vers les Régions). » (Amerijckx et al., 2015, p.40). Cela s'est particulièrement ressenti lorsque, durant mon stage au Centre d'Action Laïque, l'une des missions était de rédiger un texte sur la position de la Plateforme EVRAS sur la labellisation en milieu scolaire. En effet, avec mon maître de stage, Lionel Rubin, nous étions responsables du relais de ce document aux ministres attribué·e·s à cette discipline. C'est là qu'advient toute la difficulté, il n'y a pas un·e ministre responsable, mais bien six. En effet, il était nécessaire de l'envoyer à Madame Christie Morreale, Vice-Présidente du Gouvernement wallon, Ministre de la Santé et de l'Egalité des chances et des Droits des femmes, etc., à Madame Caroline Désir, Ministre de l'Éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles, etc., à Madame Valérie Glatigny, Ministre de l'Enseignement supérieur, de l'Enseignement de la promotion sociale, de l'Aide à la jeunesse, de la Jeunesse, etc., à Madame Barbara Trachte, Ministre-Présidente du Collège de la Commission communautaire Française (COCOF), chargée de la Promotion de la Santé, de la Famille, etc., à Monsieur Frédéric Daerden, Vice-Président du gouvernement de la Communauté française, Ministre de l'Egalité des chances et enfin à Madame Bénédicte Linard, Vice-Présidente et Ministre de l'Enfance, de la Santé, de la Culture, des Médias et des Droits des Femmes de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cela nous donne un aperçu de la difficulté que cela doit être pour aboutir à une position commune entre les différent·e·s ministres.

De plus, les différents partis politiques ne sont pas toujours en phase. L'avantage avec ce mandat, c'est que tous les différent·e·s ministres en charge de l'EVRAS d'une manière ou d'une autre, sont affilié·e·s au PS ou à ÉCOLO. Depuis des années déjà, ces partis voulaient faire avancer les projets de généralisation et de labellisation de l'EVRAS en milieu scolaire. Lors des mandats précédents, le CDH était à la tête de la Commission éducation, Joëlle Milquet et Marie-Martine Schyns se sont succédé respectivement, ce qui a retardé le projet de labellisation, non pas parce que le parti était défavorable à la mise en place d'une labellisation de l'EVRAS, mais bien parce qu'il ne voulait pas instituer un label contraignant. (Voir annexe 4 : Revue de presse/historique réalisé pour le CAL).

Chapitre 2 : Genre et stéréotypes de genre

1. Le genre, un concept qui suscite le débat

Le genre est un concept assez récent qui s'est paradoxalement fait connaître à travers ses détracteurs. Le terme « gender » apparaît d'abord aux États-Unis. En France, c'est notamment à la suite de la dénonciation d'une prétendue « théorie du genre » ou encore « théorie du gender », qu'on commence à en entendre de plus en plus parler. Il y a une réelle controverse autour du terme « genre » qui, selon Eric Fassin, est à la fois positive puisqu'elle « contribue à la légitimation des études de genre, et démontre que ce sujet minoritaire intéresse », mais également « négative puisque tout le monde s'y intéresse, mais on ne sait donc plus ce que cela veut dire. » (2014).

« Genre » et « sexe » prêtent souvent à confusion, or tout se joue dans la différence de ces deux termes. En effet, si l'on se réfère à la définition de l'ONU, « par « genre » on entend la construction socioculturelle des rôles masculins et féminins et des rapports entre les hommes et les femmes. Alors que « sexe » fait référence aux caractéristiques biologiques, être né(e) homme ou femme, le genre décrit des fonctions sociales assimilées et inculquées culturellement. Le genre est ainsi le résultat des relations de pouvoir présentes dans une société et sa conception est alors dynamique et diffère selon l'évolution du temps, l'environnement, les circonstances particulières et les différences culturelles. »

Le genre, comme tout concept, évolue au fil du temps. Initialement, même si cela n'a pas toujours été le cas, depuis le 18^{ème} siècle « les hommes et les femmes sont considérés comme fondamentalement différents anatomiquement »⁷ (récupéré dans Paternotte, 2022). À partir de ce moment-là, c'est en fonction du sexe biologique de la personne qu'on lui attribue un genre. Nous pouvons partir de l'affirmation que le sexe construit le genre. Dès lors, on retrouve une certaine « égalité dans la différence » qui va aller de pair avec la notion de complémentarité. Cette notion va instituer et même justifier la division des sphères et des rôles sociaux. (Récupéré dans Paternotte, 2022). Dans les années 80, on introduit la dimension de la sexualité dans le genre. Catharine Mackinnon, juriste et féministe américaine, argue que la sexualité est un

⁷ Avant ça, l'anatomie était non-pertinente pour différencier les hommes des femmes. Leur différence résidait dans le caractère humoral ; les hommes étaient chauds et humides et les femmes froides et sèches. (Paternotte, 2022)

instrument de domination. Les mouvements féministes très présents à cette époque « ont permis de faire prendre conscience à tous et à toutes que « la sexualité est un champ de pratiques sociales traversé comme tout autre par des rapports de pouvoir et de domination » (Chaperon, S., cité dans Bloc et Piette, 2016, p. 54). Suite à ça est apparue une autre définition du genre, qui nous intéresse particulièrement afin de comprendre l'utilisation du terme genre dans les différents textes de loi portant sur l'EVRAS. Cet usage a une utilisation double, « le genre est ce qui organise les différences perçues entre les sexes, et est aussi une manière privilégiée de signifier *les rapports de pouvoir*. » (Fassin, 2014). Eric Fassin prend l'exemple des tâches ménagères dans un couple hétérosexuel. Il nous dit que la femme s'occupe entre 60 à 70% des tâches ménagères, soit plus que son compagnon. Il pose donc la question du pourquoi. À laquelle on peut soit répondre avec des arguments biologiques et naturels, soit par le fait qu'il y a une construction sociale et culturelle qui explique cela. Le genre c'est une construction quotidienne par l'imaginaire, la société, la famille qui fait que nous nous considérons femme ou homme aujourd'hui. C'est une construction historique, culturelle, sociale qui agit tous les jours dans la vie courante qui établit et organise non seulement des spécificités, mais également des inégalités. (Fassin, cité par Piette, 2022). Cela résonne directement avec la pensée de Laure Bereni et al. dans son livre "Introduction aux études sur le genre" dans lequel elle définit le genre comme "un rapport de domination des hommes sur les femmes, dont les modalités et l'intensité sont sans cesse reconfigurées." Elle affirme également que "les différences systématiques entre femmes et hommes sont le résultat d'une construction sociale et non pas le produit d'un déterminisme biologique ; l'analyse ne doit pas se limiter à l'étude « d'un » sexe, mais porter sur leurs relations". (2012). Le genre doit être utilisé comme une grille d'analyse. Dans ce cas-ci, nous parlerons bien du genre au singulier, et non pas des genres, puisque ce dernier représente le rapport de pouvoir qui existe entre les sexes et les minorités. C'est donc vraiment sur cet ancrage que l'EVRAS a un rôle à jouer, puisqu'il montre à quel point le genre est une construction sociale et qu'il peut donc être déconstruit, même si nous pouvons voir que cette construction est ancrée depuis des siècles.

En revanche, il est cependant important de notifier que l'on parle ici des rapports de pouvoir entre les sexes, perçus de manière binaire jusqu'ici (homme/femme) et ce modèle peut être excluant et réducteur. Que ce soit au niveau des sexes ou des rapports entre citoyen·ne·s en général, « 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. » (Bloc et Piette, 2016, p.65). En effet, les rôles sociaux sont construits par

rapport aux identités hommes/femmes, il y a une conception biologique binaire, considérée comme naturelle. Pour beaucoup, ce sont les seules identités possibles. Il y a aujourd'hui une évolution de pensée - qui ne fait pas l'unanimité - qui amène l'idée que le sexe serait socialement construit également. Dans ce cas-ci, on renverse l'affirmation initiale où le sexe détermine le genre pour arriver au genre qui détermine le sexe. Judith Butler avancera cette idée dans son livre « Trouble dans le genre » (1990), « elle inverse les termes de la relation traditionnelle entre genre et sexe. Le genre est donc un système culturel qui donne un sens au corps et qui lui associe un certain nombre d'expériences. » (Récupéré dans Paternotte, 2022). S'en suivra également une volonté de sortir complètement de cette notion de sexe et de cette binarité afin de faire éclater ces catégories. Fabienne Bloc et Valérie Piette nous disent : « L'identité sexuée et sexuelle n'est pas définie une fois pour toutes, elle se construit, se transforme tout au long de l'existence. L'individu acquiert son identité pas à pas et celle-ci n'est pas une juxtaposition d'appartenances autonomes, elle est plurielle. D'où l'importance d'éviter le modèle binaire (libre/soumise, vierge/salope, etc.) » (2016, p.63). Il y a par exemple des sociétés où on ne retrouve pas deux, mais plusieurs sexes. Anne Fausto-Sterling s'interroge d'ailleurs sur la représentation de l'anatomie dans son ouvrage « Corps en tous genres ». Elle explique qu'on choisit de « représenter les différences anatomiques de manière binaire, mais on pourrait choisir de représenter l'anatomie autrement. Si on fait une généralité (homme/femme), va-t-on en déduire qu'il y a des exceptions, ou que ces exceptions sont anormales, va-t-on les pathologiser ? » (cité par Fassin, 2014). L'EVRAS a clairement un rôle important à jouer ici afin d'aider à sortir de ce modèle à la fois excluant et réducteur. En effet, « La déconstruction collective questionne ces catégories en vue de favoriser ouverture et créativité. » (Bloc et Piette, 2016, p.65). Il est donc nécessaire que l'EVRAS y porte également un certain intérêt afin d'inclure toute personne dans ces animations.

2. Les stéréotypes de genre

Selon la définition du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH), « un stéréotype lié au genre est une opinion généralisée ou un préjugé quant aux attributs ou caractéristiques que les femmes et les hommes possèdent ou doivent posséder et aux rôles qu'ils jouent ou doivent jouer. » Dans la même lignée, Anaëlle Prêtre, professeure à l'Université Libre de Bruxelles, définit les stéréotypes de genre comme des « caractéristiques attribuées au féminin et au masculin, qui changent en fonction des contextes et époques, qui enferment dans des rôles sociaux et amènent une hiérarchisation des genres. » (2022). Ces stéréotypes

contribuent donc à établir et légitimer une hiérarchie binaire, entre hommes et femmes, mais également, de manière plus large, entre tous·tes les citoyen·ne·s (blancs et non blancs, riches et pauvres, travailleurs et non travailleurs, etc.). En ce sens, les Nations Unies nous disent qu'« un stéréotype lié au genre devient néfaste dès lors qu'il limite la capacité des femmes et des hommes de développer leurs compétences personnelles, d'exercer un métier et de prendre des décisions concernant leur vie. » C'est pour cette raison qu'il existe aujourd'hui deux traités internationaux relatifs aux droits de l'homme qui contiennent des obligations expresses concernant les stéréotypes préjudiciables et leur usage. D'une part, on retrouve la « Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes. » Dans celle-ci, « les États partis prennent toutes les mesures appropriées pour modifier les schémas et modèles de comportement socioculturel 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 fondées sur l'idée de l'infériorité ou de la supériorité de l'un ou l'autre sexe ou d'un rôle stéréotypé des hommes et des femmes. » (Chapitre 5). D'autre part, on retrouve la « Convention relative aux droits des personnes handicapées », celle-ci vise à « combattre les stéréotypes, les préjugés et les pratiques dangereuses concernant les personnes handicapées, y compris ceux liés au sexe et à l'âge, dans tous les domaines. » (Article 8, paragraphe 1b).

La dernière convention nous permet de comprendre comment les stéréotypes de genre peuvent s'articuler à d'autres stéréotypes pour finalement avoir un impact encore plus important sur certains groupes de femmes, « tels que les femmes issues de minorités ou de peuples autochtones, les femmes handicapées, les femmes appartenant à des castes inférieures ou ayant un statut économique inférieur, les femmes migrantes, etc. » (HCDH). C'est ce que nous appelons aujourd'hui une perspective intersectionnelle. Nous ne nous attarderons pas à définir cette approche ici, mais il était important de la notifier, puisqu'il est primordial, dans les animations EVRAS notamment, d'être conscient·e·s de cette articulation de stéréotypes.

Enfin, ces stéréotypes de genre sont une cause fréquente de discriminations à l'égard des femmes, notamment au niveau de droits tels que « le droit à la santé, à un niveau de vie suffisant, à l'éducation, au mariage et aux relations familiales, au travail, à la liberté d'expression, à la liberté de mouvement, à la participation et à la représentation politiques, à un recours effectif et à la protection contre la violence fondée sur le genre. » (HCDH).

Si ces stéréotypes sont encore présents aujourd'hui, il est légitime de se demander s'ils ne sont pas utiles d'une certaine manière. Certains argumentent leur utilité comme repère dans le développement personnel et la vie sociale. Dans leur large majorité, les psychologues sociaux continuent à présenter les stéréotypes de façon pragmatique. « Les stéréotypes sont présentés dès lors comme vraiment efficaces pour réguler et ordonner la vie et les relations sociales. Utilisés de façon pragmatique, ils aident à anticiper ce que font les autres et ce qu'il convient de faire. Outre cette fonction de régulation du comportement, ils permettent également de suppléer au manque d'information quand celle-ci est déficiente ou ambiguë. » (Duru-Bella, 2016, para. 2 et 3). De son côté, Marie Duru-Bella, sociologue et professeur émérite à Sciences Po, nous explique que « nos contacts avec autrui sont régulés par des stéréotypes. Rappelons que les psychologues sociaux désignent ainsi les croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles d'un groupe de personnes [...] Ils obéissent, notamment pour ce qui est des stéréotypes masculins/féminins, à une logique essentialiste, en ce sens qu'on va expliquer ce que les gens font (leurs conduites) par ce qu'ils sont (leur essence) » (2016, para. 2 et 3).

2.1. Les stéréotypes à l'école

Les stéréotypes de genre à l'école se manifestent de différentes manières. Évelyne Daréoux, psychologue et enseignante nous explique que l'on peut les retrouver à la fois dans l'éducation qui est donnée aux enfants, comme par exemple dans les manuels scolaires où « les rôles professionnels tenus par l'un ou l'autre sexe diffèrent : la palette des métiers offerte aux hommes est vaste et variée. Les femmes sont cantonnées dans quelques professions : employée de maison, serveuses, institutrices, infirmières, coiffeuses, c'est-à-dire des substituts de fonctions dévolues aux femmes ; [...] Toutes les professions prestigieuses comme capitaine des pompiers, explorateur, médecin, artiste, pilote, marin, astronaute, architecte, politicien, restent encore majoritairement, même si les choses évoluent, l'apanage des hommes. Elles représentent l'aventure, la créativité, la science, la direction des affaires et de l'État. Les manuels occultent le fait que de plus en plus de femmes exercent aujourd'hui tous les métiers et occupent des places à responsabilité. » (2007, para. 15). Ces manuels sont remis en question de plus en plus aujourd'hui, mais nous pouvons convenir du fait qu'ils ont eu un impact important sur la vision des rôles attribués aux différents sexes.

Les stéréotypes de genre s'observent également dans les choix d'études et d'orientation professionnelle des jeunes. Il existe un stéréotype très fort à l'école selon lequel les filles seraient plus douées en langues germaniques et les garçons auraient plus de facilité à réussir en maths. Afin d'illustrer ce stéréotype, Marie Duru-Bellat utilise un exemple assez parlant, elle nous dit : « la majorité des personnes soumises à une phrase du type : « Élisabeth n'a pas été surprise lorsqu'elle a vu son score au test de maths » croient avoir entendu un énoncé cohérent avec le stéréotype, en l'occurrence : « Élisabeth n'a pas été surprise lorsqu'elle a vu son faible score au test de maths » » ; l'idée que les femmes sont mauvaises en maths est tellement ancrée que la seule évocation d'un prénom féminin et du terme « maths » suffit à induire l'interprétation du mauvais score. Les stéréotypes ont ainsi un double visage : ils sont structurants pour la pensée, mais ils peuvent conduire à des généralisations qui amènent à commettre des erreurs de jugement. » (2016, para. 3).

On retrouve également l'idée que certains comportements peuvent être trop féminins pour les garçons, comme le fait de bien réussir à l'école par exemple. « L'alternative, schématiquement, est alors soit de rejeter l'école en affichant des comportements virils (contestation de l'autorité notamment), soit de réussir dans les matières « masculines », c'est-à-dire les sciences ou le sport. » (Duru-Bellat, 2016, para. 11) . Au bout du compte, ces rébellions peuvent aider à se construire une carrière indépendamment de la réussite scolaire, contrairement aux filles dont l'avenir personnel reste plus lié aux résultats obtenus à l'école.

Ces différents phénomènes peuvent être directement liés à la notion de « menace du stéréotype » introduite par Steele et Aronson en 1995. Eux s'intéressaient à la différence de performance intellectuelle entre les Blancs et les Noirs. Sachant ici qu'à l'époque un stéréotype très répandu aux États-Unis était que les Afro-américains avaient des capacités intellectuelles inférieures à celles des autres. Ils ont donc fait passer un test et lorsque ce dernier était présenté comme un test de compétences intellectuelles, les noirs avaient des moins bons résultats que les blancs. Ce concept de « menace du stéréotype » représente « l'effet psychologique que peut ressentir un individu lorsque celui-ci fait quelque chose qui pourrait confirmer un stéréotype visant son groupe d'appartenance. Cela a pour effet de diminuer les performances de l'individu. » (Récupéré dans Courtine et Magnenat, 2015, pp.6-7).

Beaucoup d'études ont ensuite été réalisées pour démontrer cette menace de stéréotype, notamment dans le milieu scolaire. Spencer, Steele et Quinn (1999) se sont penchés sur le cas

des femmes par rapport aux mathématiques. « Dans un premier temps, ils ont mis en évidence que les femmes avaient de moins bonnes performances que les hommes à des tests difficiles en mathématiques. Dans un deuxième temps, ils ont fait passer un test similaire au précédant en indiquant dans une première variante que le test avait montré une différence de performance entre les hommes et femmes, et dans une deuxième variante, que le test n'avait jamais montré de différence liée au genre. Les résultats ont montré que les femmes réussissaient aussi bien que les hommes lorsqu'il était stipulé que le test ne montrait pas de différence entre les genres. » (Récupéré dans Courtine et Magnenat, 2015, pp.7).

La question de la mixité peut également se poser en ce qui concerne l'apprentissage scolaire. Comme nous le dit Duru-Bellat, « pour comprendre ces incidences spécifiques de la mixité, il faut prendre au sérieux le fait que les rapports sociaux et les représentations qui les doublent affectent profondément les psychologies personnelles. » (2016, para. 16). En effet, la force (si on peut l'appeler ainsi) des stéréotypes est qu'ils restent largement invisibles, partagés, qu'ils s'infiltrant dans l'esprit, la pensée, mais aussi le corps... Les stéréotypes sont donc intériorisés par les élèves et ces dernière-s « développent progressivement une catégorisation sexuée des disciplines ou des professions, et aussi de soi-même et de l'autre : la physique, c'est pour les garçons, étant une fille, je ne peux donc y exceller ou entrer en compétition avec les garçons sur ce terrain. Ces représentations sont plus marquées dans les classes mixtes ». (2016, para. 17).

Chapitre 3 : L'EVRAS en pratique

1. État des lieux

Comme nous avons pu le voir précédemment, suite au Protocole d'Accord entré en vigueur en 2013, les écoles sont aujourd'hui obligées de dispenser des interventions EVRAS dans tous les établissements scolaires (fondamental, secondaire, spécialisé et en alternance, subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles). Nous allons donc maintenant nous intéresser aux chiffres afin de savoir si cette généralisation des dispositifs d'EVRAS a réellement été mise en place.

Au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, une enquête sur la santé et le bien-être des jeunes est réalisée tous les quatre ans depuis 1986. Cette enquête constitue la part francophone belge de l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), celle-ci est commandée par le bureau européen de l'OMS. Dans l'enquête de 2018 « Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle – Comportements, santé et bien-être des élèves en 2018 », il en ressort que « la moitié des élèves du secondaire (48 %) déclaraient avoir reçu des informations sur la vie affective et sexuelle depuis le début de l'année scolaire, quelle qu'en soit la source ; ce pourcentage était plus élevé entre la 2^e et la 4^e secondaire par rapport aux autres niveaux scolaires, de même que dans l'enseignement général et technique de transition par rapport aux autres filières d'enseignement. » (p.32)

La question posée à tous les élèves de secondaire était : « Depuis le début de cette année scolaire (septembre), as-tu reçu des informations sur la vie affective et sexuelle (l'amour, la relation de couple, les moyens de contraception, les maladies sexuellement transmissibles, les moyens de protection contre ces maladies...) ? » (« oui » ou « non »). Si l'élève répondait oui à cette question, il lui était ensuite demandé de préciser s'il avait reçu ces informations lors : (1) d'une animation réalisée dans un planning familial, (2) d'une animation réalisée à l'école ou dans le cadre d'un cours, (3) de la visite médicale de l'école ou (4) d'autres circonstances. » (p.29). En ce qui concerne les sources d'information⁸, l'enquête nous informe que « les plus fréquemment citées étaient les animations organisées à l'école ou dans le cadre d'un cours (56 %), ainsi que

⁸ Même si nous avons vu qu'en secondaire les animations partent du vécu des étudiant·e·s et que les animateur·ice·s ne doivent pas se positionner en “professeur·e·s”.

les « autres circonstances » (42%), tandis que les animations réalisées dans un planning médical et la visite médicale étaient citées par environ un tiers des élèves du secondaire. »⁹ (p.32).

Il est important de se poser la question de savoir ce qu'attendent les jeunes de ces interventions. Une étude réalisée en France afin d'identifier les attentes des jeunes en matière d'EVRAS a ainsi mis en évidence « leurs besoins d'informations, d'accès à une personne-ressource de confiance en cas de besoin, ainsi que leur préférence pour des séances d'éducation sexuelle réalisées par des intervenants externes. L'étude pointait par ailleurs des intérêts spécifiques variant très fortement selon le sexe, ce qui justifie la réalisation d'activités non mixtes. » (Verdure et al., cité dans Amerijckx et al., 2015, p.15).

2. Qui sont les acteur·ice·s de l'EVRAS ?

2.1. Acteur·ice·s internes

Nous pouvons distinguer deux types d'acteur·ice·s EVRAS en milieu scolaire. D'une part les acteur·ice·s internes, ils·elles sont constitué·e·s de la direction et des équipes éducatives et également des Centres Psycho-Médico-Sociaux (CPMS) et les Services de Promotion de la Santé à l'École (SPSE). (Amerijckx et al., 2015). En 2013, afin de guider ces différents acteur·ice·s internes, « les établissements scolaires ont reçu une information officielle via la diffusion de la Circulaire 4550 relative à l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS)¹⁰ du 10/09/2013. Cette circulaire qui fut également adressée aux Centres Psycho-Médico-Sociaux (CPMS) et aux Services de Promotion de la Santé à l'École (SPSE), était accompagnée d'un feuillet d'informations reprenant des pistes de réflexion relatives aux contenus et aux démarches à entreprendre afin de développer un projet EVRAS dans leur structure. » (Amerijckx et al., 2015, p.23).

Comme nous l'avons vu précédemment, L'EVRAS est inscrite dans le Décret « missions » de l'enseignement obligatoire en FWB depuis 2012. La Ministre de l'Enseignement rend alors « les acteurs scolaires responsables de l'élaboration et de la mise en œuvre de l'EVRAS en milieu scolaire » (Protocole EVRAS, article 3). L'établissement scolaire est donc responsable de

⁹ Les élèves pouvaient sélectionner plusieurs réponses parmi les propositions, d'où les pourcentages.

¹⁰ Disponible via <http://www.loveattitude.be/L-education-a-la-vie-affective-et> ?retour=1

mettre en place une série d'actions et d'activités qui viendront s'insérer dans le projet de l'établissement. Celui-ci « définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en œuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires de l'école » (Décret missions, article 67). Il est important de comprendre ici que « le choix des partenariats, internes comme externes, opéré par les directions d'établissement scolaire est donc totalement libre. » (Amerijckx et al., 2015, p.23). C'est sur ce point précis que la labellisation vise à jouer un véritable rôle. En effet, les écoles auraient toujours le droit de choisir elles-mêmes leurs partenaires, mais uniquement dans une liste de partenaires labellisés, dont les valeurs défendues et prônées par l'EVRAS seraient communes à tous·tes. En 2016, un scandale éclatait car une école avait fait appel au « Groupe Croissance », une ASBL qui « rencontre des jeunes et réfléchit avec eux sur la grande question de la vie : « l'amour », à travers l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle »¹¹, et aurait rapporté des propos anti-avortement auprès des étudiant·e·s. Nous reviendrons sur ce cas dans le dernier chapitre.

Les Centres Psycho-Médico-Sociaux (CPMS) existent depuis 1960 ; ils rassemblent des professionnels des sphères psychopédagogiques, paramédicales et sociales, au sein d'un service à destination des populations scolaires (Loi relative aux centres psycho-médico-sociaux, 1960). Leurs missions s'alignent actuellement clairement sur les objectifs généraux de l'enseignement obligatoire. Parmi ces missions, qui s'organisent autour d'un programme de base commun, on retrouve « des actions de prévention (réalisées en partenariat avec les SPSE) et une éducation à la santé et au bien-être des jeunes à l'école et leur promotion. » (Décret relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres psycho-médico-sociaux, 2006). Dans ce cas-ci, le protocole EVRAS vise à souligner l'intérêt du « partenariat entre deux types de service CPMS et SPSE, afin d'aider à la mise en place et au suivi de projets au sein des établissements scolaires. » (Amerijckx et al., 2015, p.24).

2.1. Acteur·ice·s externes

Les acteur·ice·s externes incarnent les Centres de Planning Familial (CPF) et également les Centres Locaux de Promotion de la Santé (CLPS). Depuis les années 70, les CPF abordent les questions liées à la vie relationnelle, affective et sexuelle et « constituent les opérateurs

¹¹ Récupéré sur le site <https://groupe-croissance.be/>

historiques d'animations en cette matière en milieu scolaire et au sein d'autres milieux de vie collectifs. » (Amerijckx et al., 2015, p.25). Leurs activités se déroulent à deux niveaux, d'une part, « l'information et la prise en charge des personnes au sein des centres », d'autre part, « la prévention qui s'effectue tant au sein des centres qu'à l'extérieur. », qui se passe à travers la réalisation d'animations ciblées quant aux contenus EVRAS. (Amerijckx et al., 2015).

Les CLPS, actifs depuis 1997 en FWB peuvent être définis selon le décret portant sur l'organisation de la promotion de la santé en communauté française, comme des « organismes de deuxième ligne en promotion de la santé chargés de coordonner, sur le plan local, la mise en œuvre du programme quinquennal et des plans communautaires opérationnels. » (Chapitre 4, Article 11). Leur but est donc de venir en soutien aux acteur·ice·s de première ligne actif·ve·s dans le secteur de la promotion de la santé en assurant la coordination et la création de partenariats d'un niveau local.

Comme nous l'avons vu dans l'enquête réalisée sur les besoins et attentes des jeunes en matière d'EVRAS, l'intervention d'une personne extérieure s'avère souvent positive pour l'échange avec les jeunes. Cependant, les comportements des étudiant·e·s peuvent changer en fonction du sexe de l'animateur·ice. « Nous avons remarqué que le sexe des intervenants a un impact sur l'intervention. En effet, les projections, attentes, identifications ou gênes des adolescents ne sont pas les mêmes selon qu'ils rencontrent deux femmes ou un homme/une femme. Les métiers des intervenants modifient l'intervention, selon qu'il y a médecin, infirmière et/ou psychologue. Il en va de même si l'une d'entre nous est enceinte, en ce cas la thématique de la séance s'orientera différemment et s'axera sur leurs questions liées à la grossesse. (Péroz, 2020, p.24). Cela pose alors la question du choix de l'animateur·ice. Faut-il choisir une personne selon son sexe parce qu'on est conscient·e·s que les jeunes seront différents avec l'un ou l'autre ? Cela pourrait s'apparenter à de la discrimination qui n'est bien sûr pas recherchée par les organisations extérieures.

Soulignons que même si nous savons qu'un·e intervenant·e extérieur·e à l'école est souvent bénéfique pour les animations, la collaboration n'est pas toujours simple avec les acteur·ice·s internes. En effet, « certain·e·s travailleur·euse·s de centres PMS ou PSE font parfois barrage à l'entrée dans leur école d'animateurs « planning », estimant que c'est à eux d'assurer cette activité. Pour les élèves, bénéficier de tiers extérieurs à l'école est souvent profitable à la libération de la parole, ce qui n'empêche pas d'avoir des personnes relais au sein de la structure

scolaire, et notamment parmi les membres du personnel PMS/PSE. » (Bloc et Piette, 2016, p.70).

2.2. La question des formations

Nous l'avons compris, les établissements scolaires sont libres de choisir les intervenant·e·s qu'ils souhaitent. Michèle Keyaert, ex-présidente de la Fédération Laïques des Centres de Plannings Familiaux, nous expliquait entre autres le cas d'une école dans la province du Luxembourg, qui avait mis en place des animations EVRAS qui étaient données par la femme du médecin du village. Celle-ci n'a donc suivi aucune formation EVRAS, et la seule reconnaissance qu'on lui donne ici est d'être femme de médecin, alors qu'elle-même ne l'est pas. Cela permet d'une certaine façon de légitimer le contenu donné aux élèves, mais en réalité, cela montre surtout que n'importe qui peut être choisi pour faire des interventions.

Il n'y a pour l'instant aucune formation obligatoire pour devenir animateur·ice EVRAS. Julie Henriët nous dit d'ailleurs « qu'il existe un grand flou autour de la question de la formation nécessaire à la pratique de l'EVRAS, et aucun label ne détermine les critères auxquels satisfaire pour exercer. » (2021, p.75). Elle continue en expliquant pourtant la nécessité d'une telle formation. En effet, « la formation est fondamentale notamment en ce qui concerne la posture : travailler sur ses propres représentations, être conscient·e que l'on renvoie quelque chose malgré soi. Cela implique des formations continues, des interventions, des supervisions. » (2021, p.76).

Un schéma de formations a cependant été pensé par les professionnels de centre de planning familial, qui sont les opérateurs historiques en matière d'EVRAS. Ils ont élaboré une « expertise sur base de critères d'exigence internes : leurs animateurs en plus de disposer d'un des quatre diplômes reconnus pour travailler en CPF (médecin, psychologue, juriste, assistant(e) social(e)), doivent suivre une formation EVRAS spécifique – délivrée par la FLCPF dans le cadre de son agrément, comme seul opérateur de formation en promotion de la santé et en éducation à la sexualité auprès de la Fédération Wallonie-Bruxelles – et doivent affiner leur expertise sur le terrain au travers d'un travail en binôme (avec un animateur plus expérimenté) et d'un accès aux formations continues dans le temps. » (p.38) Nous pourrions tout de même nous demander si ces formations sont réellement faisables et ne sont pas trop lourdes à porter pour les travailleur·euse·s, en plus de leur temps de travail. Michèle Keyaert nous a indiqué que

le module de formation était léger, le but n'est pas de surmener les travailleur·euse·s. De plus ces formations sont construites de la même façon que les animations, à la fois ludique et théorique. Cette expertise théorique¹² repose donc sur 3 niveaux différents, d'une part, une formation de base¹³, d'une formation par les pairs au sein du service et de formations continues tout au long de la carrière.

Rappelons cependant que cette expertise n'est mise en place *que* par les CPF alors que les établissements scolaires peuvent avoir recours aux intervenant·e·s de leur choix. En effet, comme nous avons pu le voir, d'autres opérateurs sont présents sur le terrain des écoles. « Il est en l'état impossible de se positionner quant à l'homogénéité des compétences des acteurs présents ou de la qualité des contenus offerts aux élèves. » (Amerijckx et al., 2015, p.40) C'est en ce sens qu'une labellisation contraignante des intervenant·e·s EVRAS serait plus qu'utile.

3. Cadre et méthodologie d'une animation

Nous nous intéresserons ici particulièrement aux animations dans le cadre scolaire, qui peuvent se dérouler à partir des maternelles, jusqu'au supérieur. Très souvent, comme nous le dit Isabelle Lebas, conseillère conjugale et familiale et animatrice, « on fait appel à nous, les intervenants à la vie affective et sexuelle, pour prévenir un risque qui est déjà survenu sans vraiment prendre le temps de réfléchir à ce que pourrait être cette prévention. » (p.89). Elle se pose alors la question de savoir comment prévenir. « Comment susciter la réflexion autrement qu'en nourrissant ces jeunes d'un discours trop militant ou moralisateur [...] En les écoutant, en s'interrogeant avec eux, à leur rythme, pour tenter de donner un sens à leur vécu relationnel. Dans ce cas, laissons-les parler, ouvrons-leur un espace de parole. Encore faut-il qu'ils s'y sentent en sécurité. » (p.93-94). Pour cela, il s'agit donc d'installer un cadre et un climat de confiance. Isabelle Lebas explique qu'on les « entoure d'un cadre qui vient chercher leur parole et juste leur parole, il n'est pas question ici de se dévêtir, au centre de ce demi-cercle. Nous fixons cinq règles que nous expliquons : confidentialité, respect de la parole de l'autre, le droit de ne pas parler, on parle pour soi et pas à la place de l'autre et c'est un temps

¹² Nom choisi par les professionnels des centres de planning familiaux

¹³ Connaissance des contenus divers touchant à l'EVRAS ; compréhension des enjeux du positionnement ou de l'attitude de l'animateur durant l'animation ; appropriation de quelques techniques d'animations

destiné à apporter des éléments pour faire un débat sur la vie affective et sexuelle en général, et non pour y dire sa propre vie. Ces règles fixées, nous expliquons alors que ce sont eux qui mènent le débat et nous leur laissons la parole. Suit alors un silence interrompu de rires gênés. (pp. 97-98) Notons la disposition choisie pour cette animation. Ici, l'animation décrite par Isabelle Lebas se fait en mixité, le demi-cercle "suggère une intimité des participants, qui est souvent appréhendée, et elle invite à être tour à tour acteur et spectateur de ce cours" (p.96).

Laure Péroz nous explique également dans son article "Quand parole et sexualité sont liées : rencontre en groupe mixte d'adolescents", qu'elle préconise la mixité lors d'animations. Elle explique « lors de l'installation des adolescents dans la salle, nous veillons à ce que filles et garçons se répartissent dans le groupe de façon homogène et équilibrée. Lorsque la mixité semble difficile, nous l'interrogeons. Cette question de la mixité en quatrième est posée chaque année. Nous défendons l'idée que, pour dialoguer, il est important de se confronter à l'autre et à sa différence. Différence de génération, de sexe, de culture, de religion, de niveau socioculturel, de point de vue... ». (2020, pp. 23-34). De la même façon, le cercle est favorisé pour la disposition de chacun·e dans la classe, y compris les intervenant·e·s. Elle nous dit « symboliquement, c'est important. Les animatrices ne se positionnent pas en êtres disposant d'un savoir qu'elles vont transmettre. » (2020, pp. 23-34).

Le principe de la mixité dans le cadre de telles animations ne fait néanmoins pas l'unanimité. Il est donc important de parler ici des animations en non-mixité, puisqu'elles existent également dans le cadre de l'EVRAS. Christine Delphy, sociologue et féministe, explique dans son ouvrage "La non-mixité : une nécessité politique" que la mixité n'est pas toujours suffisante pour assurer une égalité. Elle considère d'ailleurs que la mixité, si elle n'est pas directement liée à un travail de recherche d'égalité, peut conduire à « l'hyper sexualisation des conduites des deux sexes » et donc favoriser les inégalités. Elle propose une alternative : instaurer une « non-mixité choisie » dans certains lieux afin de favoriser l'auto-émancipation. « La pratique de la non-mixité est tout simplement la conséquence de la théorie de l'auto-émancipation. L'auto-émancipation, c'est la lutte par les opprimés pour les opprimés. » (2016).

Cependant, Bernard Guillemin, coordinateur d'Alter Vision, interviewait par Julie Henriët dans son ouvrage "Sexualités, sentiments et stéréotypes", expliquait alors la complexité liée à cette question de (non)mixité. Il nous dit : "si l'on imagine des interventions non mixtes, et qu'un·e jeune ne s'identifie pas à son sexe, il ou elle va devoir se définir devant l'ensemble du groupe

de sa classe. [...] cela rejoint le problème d'hétérocentrisme qui est de dire : on va séparer parce qu'on va parler aux groupes de garçons qui ont des relations sexuelles avec les filles. Qu'est-ce qu'on fait des garçons qui ont des relations sexuelles avec des garçons ? Qu'est-ce qu'on fait des individus qui ne s'identifient pas à leur sexe ou au genre qu'on leur attribue ? [...] La non-mixité pensée de manière binaire est un problème énorme." (2021, p.27).

Nous pouvons également nous interroger sur l'aisance d'un certain groupe à prendre la parole ouvertement face à un autre. On pourrait imaginer que les garçons auraient plus d'aisance à parler dans les groupes, face aux filles, tout comme en classe mixte lors des cours, comme nous avons pu le voir dans le chapitre sur les stéréotypes à l'école.

4. Les publics cibles

4.1. Maternelles et primaires

L'EVRAS est présente à l'école dès le plus jeune âge et peut accompagner les élèves jusqu'au supérieur. Beaucoup de parents s'interrogent sur l'intérêt d'animations EVRAS en maternelle et en primaire. Souvent, ces derniers font l'amalgame entre EVRAS et sexualité et ne comprennent donc pas pourquoi il faudrait en parler si tôt à des enfants. (Voir Annexe 1 : brochure réalisée par la FCPPF sur l'important d'aborder ces questions). Comme l'explique Julie Henriët, « on ne retient souvent de l'acronyme EVRAS que le « S » pour sexuel et cette EVRAS des petits questionne, inquiète même. D'autant plus qu'elle peut être appréhendée au travers du prisme de lecture des adultes, qui souvent confondent l'exploration infantile¹⁴ avec la sexualité génitale bien plus tardive ». (2021, p.30). Léa Champagne a réalisé une étude pour le Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE), afin de proposer un portrait des enjeux et des perspectives propres à l'EVRAS auprès des enfants de niveau maternel et primaire.

Elle explique que « dès leur départ dans la vie, les enfants reçoivent des messages, en particulier de leurs parents, qui ont trait au corps et à l'intimité, aux relations aux autres, aux besoins et

¹⁴ « L'être humain, dès qu'il vient au monde est pris dans un tissu émotionnel et des enjeux relationnels, la sexualité est présente d'emblée dans la vie du nouveau-né. [...] La découverte de son corps et celle du corps de l'autre sont pour lui des moyens parmi d'autres de connaître et d'explorer le monde » (Henriët, 2021, p.29).

aux émotions, et donc, un certain caractère relatif à l'affectivité et la sexualité. » (Rollet-Echalier, Pelage, Paillet, Brugeilles, Brachet et Olivia, cité dans Champagne, 2017, p.30). Ces messages sont façonnés par les stéréotypes de genre, dont nous avons parlé précédemment, que les enfants intègrent dès leur plus jeune âge.

Aussi, Léa Champagne insiste sur le fait que « l'éducation sexuelle doit être adaptée à l'âge. » Selon elle, il faudrait en fait parler « d'adéquation au développement, car les enfants ne se développent pas tous au même rythme. » C'est à partir de cette notion « d'adéquation par rapport à l'âge » que l'on pourrait alors expliquer « pourquoi certains thèmes doivent être repris à des âges distincts et de manière progressivement plus détaillée ». (2017, pp.30-31). Enfin elle insiste sur l'importance de réaliser les animations EVRAS avec des personnes compétentes et qui ont les connaissances nécessaires pour le faire. Cela permettrait également de faire en sorte que « l'enfant pourra même, à son tour, proposer une autre lecture d'un comportement à ses parents et contribuer à travailler les mentalités. » (2017, p.31).

4.2. Secondaire

Laure Péroz nous dit aussi que « l'adolescence est une période charnière entre l'enfance et l'âge adulte, période d'une grande fragilité. » (2020, p.34). Selon l'OMS, la période de l'adolescence est « la période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 et 19 ans. » (OMS, 2017, para. 1) L'OMS nous dit également que c'est une période de développement tant sur le plan physiologique que sur le plan mental. L'adolescence est donc une période de questionnements et de découvertes. « C'est aussi durant cette période que l'adolescent se pose de nombreuses questions, découvre sa sexualité et va avoir ses premières relations amoureuses et souvent, ses premiers rapports sexuels » (Avery & Lazdane, 2010 ; Van Meerbeek & Jacques, 2009 cités dans Maréchal F., 2018, p. 11). Dans l'étude menée par Amerijckx et al. (2017), plus de la moitié des jeunes interrogés de 16 à 20 ans déclarent avoir eu leur première relation sexuelle entre 15 et 16 ans.

Nous comprenons donc l'importance d'une Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle dans les établissements secondaires. Celle-ci permet en plus de mettre en avant certains enjeux de la santé publique liés à la découverte de la sexualité, comme la lutte contre la propagation des IST, les grossesses non désirées et les violences sexuelles (Moreau et al., 2017). Enfin, Champagne explique également que l'école est un espace où la sécurité et

l'encadrement permettent d'accompagner les enfants et les adolescents dans l'adoption de comportements et attitudes bienveillant(e)s à la fois envers eux-mêmes, mais également envers autrui. (cité dans Maréchal, 2017).

Dans l'enquête menée par Verdure et al. en 2010 afin de connaître « les besoins, les connaissances et les souhaits des adolescents en matière d'éducation sexuelle et affective », les auteur.ice.s arrivent à la conclusion que l'éducation sexuelle et affective « apparaît fréquemment inadaptée aux attentes des jeunes. » Une étude menée dans une école à Arlon afin d'avoir le point de vue des élèves de cinquième et sixième secondaire sur la qualité des interventions EVRAS auxquelles ils·elles ont participé, conclut que « la démarche « bottom up », mettant avant tout l'accent sur le point de vue des élèves, permettrait ainsi d'optimiser la qualité des animations EVRAS à leur intention, en considérant leurs besoins, leurs attentes et leurs suggestions, tout en tenant compte de leur sexe, leur stade de développement, leur statut social, leur environnement familial, social et géographique, etc. » (Maréchal, 2018, p.25).

Afin d'améliorer cette prévention sexuelle, il s'avère également nécessaire de débiter plus précocement l'éducation sexuelle et affective, de multiplier les occasions et les interlocuteurs en favorisant les thèmes qui préoccupent les jeunes. L'interlocuteur doit être de préférence jeune et utiliser des moyens de communication vivants et ludiques afin de dédramatiser cette éducation. Le plus important reste de respecter l'adolescent et de préserver une communication de qualité pour l'aider dans ses choix vers le bonheur. » (2010). On retrouve ici une certaine similitude avec la méthodologie préconisée précédemment par Isabelle Lebas.

4.3. Spécialisée

L'EVRAS doit également être dispensé dans les enseignements spécialisés. En effet, dans une étude menée par Michel Mercier sur la vie affective, relationnelle et sexuelle des personnes déficientes mentales, celui-ci nous explique que, « la personne déficiente mentale, perçue comme adolescente et adulte, est dotée d'une sexualité et d'une vie affective qui doivent être prises en compte dans les interventions » (2006, p.12). Il nous dit également que « prendre en compte le développement affectif et sexuel de la personne déficiente mentale, c'est prendre en compte un élément important de sa qualité de vie » (p.13).

Il est également important de notifier que, sur la plateforme EVRAS, nous pouvons retrouver certaines informations, notamment le fait que « la Fédération Laïque des Centres de Planning Familial (FLCPF) a mis en place un « Centre de ressources Sexualités et Handicaps ». Son objectif est de promouvoir l'accès des personnes handicapées aux droits sexuels et reproductifs dans les meilleures conditions possible. Cette promotion passe notamment par la prise en compte de la parole des personnes handicapées ainsi que par la promotion des rencontres et des collaborations entre le secteur du planning familial et celui du handicap. »¹⁵

4.4. Supérieure

Depuis la vague #balancetonfolklore¹⁶, nous pouvons considérer qu'il est aujourd'hui plus que nécessaire de continuer à prévenir et sensibiliser à propos de la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle dans le supérieur. Depuis cette vague, des initiatives étudiantes ont émergé et des plateformes ont été mises en place afin de permettre à celles et ceux qui le souhaitent de témoigner et d'être écouté·e·s.¹⁷ C'est donc une approche bottom-up qui est privilégiée par les étudiant·e·s, qui elles·eux-mêmes mettent en place des solutions. Nous pouvons estimer qu'il est donc essentiel de continuer l'EVRAS dans le supérieur, au vu des événements qui ont encore lieu pour le moment.

¹⁵ Récupéré sur <https://www.evras.be/evras-bien-plus-que-leducation-sexuelle/levras-dans-mon-ecole-specialisee/>

¹⁶ Depuis le mois de mars 2021, dans de nombreuses hautes écoles et universités belges, la colère gronde : des centaines d'agressions sont dénoncées et les revendications féministes se font entendre de plus en plus fermement.

¹⁷ Récupéré sur https://www.cffb.be/balance-ton-folklore-balance-ton-unif-pour-une-vie-etudiante-en-securite/#_ftn2

Chapitre 4 : Enjeux et limites de la labellisation EVRAS en milieu scolaire

1. Qualité et neutralité de l'intervention

C'est à la suite d'un scandale qui avait éclaté en 2016 en Belgique que la question de la labellisation apparaît dans le paysage belge. Le Groupe Croissance est une ASBL qui rencontre des jeunes afin de « réfléchir avec eux sur la grande question de la vie : « l'amour », à travers l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle. »¹⁸ Le groupe est accusé par différents médias de donner des animations dans les écoles en diffusant un discours pro-vie. Sur le site internet de l'ASBL, on retrouve d'ailleurs dans les thèmes abordés lors des animations « le don de la vie », ainsi que le fait de faire « réfléchir avec les jeunes à la place de l'amour et de la reproduction dans la sexualité ». Lors de mon stage au CAL, je me suis d'ailleurs penchée sur la question du Groupe Croissance et leur éventuelle activité encore existante. En me penchant de nouveau sur leur site internet dans le courant du mois de juillet, je constate que le site a été refait, on ne retrouve plus certaines informations, comme le détail du parcours professionnel des animatrices, qui pour la plupart sont passées par des études en lien avec la religion. (Voir annexe 2 : « Analyse du site et parcours des animatrices »). Il faut savoir que, sur l'année scolaire qui précédait ce scandale, c'est-à-dire en 2014-2015, « le groupe croissance a réalisé 154 animations dans 23 écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ce qui équivaut à plus ou moins 3000 élèves de 5e et 6e primaire confrontés à un message pro-vie et anti-avortement. »¹⁹

L'accent est mis ici sur leur discours par rapport à l'avortement. Cela résonne particulièrement avec les événements récents aux États-Unis. En effet, des cas comme celui-ci peuvent faire penser à petite échelle aux campagnes pro-life agressives menées aux USA par exemple et qui viennent d'aboutir à une remise en cause du droit à l'avortement. En Belgique, depuis octobre 2018, une nouvelle loi a sorti l'interruption volontaire de grossesse du Code pénal. « Cet acte n'est plus considéré comme un délit « contre l'ordre des familles et la moralité publique » ». Cependant, malgré les demandes répétées d'amélioration des conditions légales comme l'allongement du délai de grossesse, la suppression du délai de réflexion de 6 jours ou la suppression des sanctions pénales pour les femmes et les médecins lorsqu'une des conditions n'est pas remplie, le texte reste inchangé. En revanche, la nouvelle loi punit l'entrave à l'accès

¹⁸ Récupéré sur le site Groupe Croissance ASBL, <https://groupe-croissance.be/>.

¹⁹ Récupéré sur le site de la RTBF <https://www.rtbf.be/article/l-asbl-croissance-fait-du-preche-anti-avortement-dans-les-ecoles-de-la-federation-wallonie-bruxelles-9315673>

à un centre IVG, supprime la notion de détresse et oblige le médecin qui ne souhaite pas réaliser une IVG à référer la patiente à un autre médecin ». (État des lieux de l'avortement en Europe, 2019). Nous pouvons voir que même si l'avortement est présenté comme un droit en Belgique, certain·e·s continuent d'entretenir le débat du « pour ou contre » cette pratique, due au fait que l'avortement reste dans notre pays une pratique légale faisant l'objet d'une dépénalisation partielle depuis 1990. (Piette, 2016).

2. Contenu commun et cohérence

La labellisation permet donc de donner accès à tous les élèves aux mêmes informations, sur un pied d'égalité. Cependant, les acteur·ice·s de terrain ne sont pas forcément favorables à « un curriculum formalisé, qui risquerait de figer les contenus. L'EVRAS étant, comme nous l'avons vu, une matière mouvante, en lien avec le contexte politique, social et culturel au sein duquel les individus évoluent et vivent leurs relations sexuelles et affectives, elle nécessite d'être constamment réadaptée. » (Amerijckx et al., 2015, p.37). De plus, nous avons vu qu'il était nécessaire en secondaire de partir du vécu ou des questionnements des élèves, mais cela peut donner vie à des animations très différentes selon le milieu social et/ou culturel de la majorité des élèves de la classe. On n'aborde pas forcément les mêmes sujets d'une classe à l'autre.

Afin de guider et non pas imposer les contenus des animations, les Stratégies Concertées (SC) EVRAS, qui sont des espaces d'échanges au sein desquels les acteurs et actrices internes et externes à l'école collaborent en vue d'élaborer un cadre de référence EVRAS correspondant aux besoins des jeunes, sont en train de créer un « Guide EVRAS ». Le 23 février dernier, j'ai eu la chance de suivre une des réunions des Stratégies Concertées grâce à mon stage. Celle-ci visait à préparer la diffusion du Guide pour l'EVRAS. Durant ce temps d'échange, les différentes parties prenantes de la réalisation de ce guide, c'est-à-dire, les responsables de différents centres de plannings, ainsi que des acteur·ice·s internes, donc chargés de développer le projet EVRAS dans leur école, ont insisté sur le fait que celui-ci était là uniquement pour « guider » les animations et qu'il fallait garder en tête l'importance du contexte dans lequel se déroulent ces dernières. Le guide devait normalement sortir en mai, mais Coraline PIESSENS, chargée de mission à la Fédération Laïque de Centres de Planning Familial, m'a informé que la réalisation du guide avait pris un peu de retard et sortira finalement en octobre 2022 à la suite d'une conférence de presse.

Une autre question reste cependant en suspens. Il est difficile de savoir qui est compétent pour définir les contenus appropriés. En effet, qui détient la légitimité de définir tel ou tel contenu, ou de privilégier telle ou telle thématique ? En considérant toujours que l'EVRAS évolue en fonction du contexte politico-social et culturel... Cela reste encore flou pour l'instant.

3. Récurrence et suivis des animations

La labellisation permettrait donc de certifier la qualité et la neutralité des informations, comme nous l'avons vu, mais celle-ci doit aller de pair avec une récurrence de ces animations. En effet, une animation ponctuelle et unique aura moins d'effet que plusieurs animations qui permettront un suivi et une cohérence constante auprès des jeunes. Il y a une véritable nécessité de créer une réelle durabilité du projet EVRAS dans les écoles. Amerijckx et al. nous disent qu'un bon projet EVRAS « nécessite l'élaboration d'un véritable projet, dépassant le simple cadre d'une animation ponctuelle, et qui, à terme, se trouve intégré au projet d'établissement. » (2015, p.41).

Julie Henriet explique qu'elle ne soutient pas les interventions réalisées en sixième primaire sur le thème de la puberté, demandées directement par les écoles primaires qui les considèrent comme obligatoires. Elle ne critique pas l'intervention en elle-même, mais bien le fait que « nous surgissons²⁰ de nulle part, avec une thématique précise, très intime et qui peut s'avérer sensible pour certains. » En revanche, elle insiste sur le fait que certaines interventions ont pu donner naissance à une collaboration dans certaines écoles où elle a eu « la chance d'avoir construit avec certaines d'entre elles des projets pérennes, où nous intervenons très tôt, dès la maternelle, et rencontrons les élèves chaque année ». (2021, p.34). Elle explique également l'importance d'une EVRAS qui suivrait le parcours scolaire. Par exemple, l'EVRAS en primaire permettrait de « continuer le travail sur l'intimité entamé dans le cycle maternel en y ajoutant de nouveaux éléments ». (2021, p.39). En revanche dans le secondaire, Julie Henriet insiste sur la spontanéité des animations. Elle explique que « lors des animations dans le cycle fondamental, nous proposons un canevas pensé à l'avance [...] En secondaire, les animations prennent davantage la forme d'un débat centré sur les préoccupations actuelles des jeunes » (2021, p.47). Cela nous permet de comprendre l'importance d'un suivi régulier tout le long du

²⁰ Les animateur·ice·s EVRAS.

parcours scolaire et à différents âges, comme nous avons pu le voir dans le chapitre sur les publics cibles de ces animations.

CONCLUSION

Au terme de cette réflexion, nous pouvons conclure que la labellisation EVRAS est la prochaine étape pour que cette discipline devienne encore plus efficace. En effet, la généralisation était une avancée gigantesque pour l'EVRAS, mais celle-ci laisse encore la liberté, à travers certaines interventions, de communiquer l'inverse de ce que voudrait l'EVRAS. En effet, certaines associations en sont conscientes et en profitent, mais nous avons également pu voir que même si certains établissements essayent de bien faire, ils sont finalement, malgré eux, encore rattachés à beaucoup de stéréotypes et finissent par appeler les mauvaises personnes pour transmettre les informations. « L'éducation sexuelle a longtemps été considérée comme un moyen mis au service d'une fin, une cause sanitaire et médicale, et c'est encore souvent de cette manière qu'elle est légitimée. Protéger et prévenir. » (Bloc et Piette, 2016, p.59). Nous l'avons vu, l'EVRAS est en constante mouvance et elle doit donc s'adapter aux changements sociétaux qui traversent les années. Si l'EVRAS reste statique, elle sera dépassée et ne sera plus efficace.

Ceci dit, nous avons pu voir à quel point l'EVRAS est une discipline complexe autant de l'intérieur que de l'extérieur. En effet, de l'intérieur, il est parfois difficile pour les différent·e·s intervenant·e·s de se mettre d'accord sur ce qui devrait être discuté dans les classes et avec quelles approches. De l'extérieur, nous avons pu voir, notamment à travers la politique, qu'il est très difficile de s'accorder sur une position étant donné que l'EVRAS est éclatée entre différentes disciplines et donc différent·e·s ministres.

Nous avons pu voir également le poids des stéréotypes de genre sur la construction des identités sexuées chez les jeunes et, de nouveau ici, il est donc primordial que chacun·e ait accès à un espace de parole sans jugements ni stéréotypes, dans lequel il·elle pourrait s'ouvrir et discuter dans un espace bienveillant, là où les animateur·ice·s se posent sur un pied d'égalité avec les animé·e·s, où il n'y aurait, dans l'idéal, aucun rapport de force. Reste la question de la faisabilité, est-ce vraiment possible ?

Aussi, nous avons pu voir que l'EVRAS, malgré la généralisation en 2012, n'est aujourd'hui toujours pas dispensé dans toutes les écoles. Cela montre la difficulté de réaliser un projet et pose donc la question de l'entrée de la labellisation. En effet, il faut premièrement avoir une

réponse des ministres, mais il faudra ensuite mettre en place toute cette labellisation, et il reste encore beaucoup de zones grises. Qui donnera la labellisation ? Que définit-on exactement dans cette labellisation ? Qui peut poser sa candidature pour demander cette labellisation ? etc. Beaucoup de questions et d'autres sûrement encore qui émergeront au moment de la mise en place du projet et qui risquent bien évidemment de retarder encore la mise en place de celui-ci.

Enfin, il est nécessaire, comme dit précédemment, que l'EVRAS évolue afin d'être le plus inclusif possible. En effet, il faut garder en tête que nous vivons depuis toujours dans un système binaire, et que la totalité de notre société repose là-dessus. Il est très difficile de s'en détacher, pourtant ce système est principalement fait pour exclure et marginaliser certaines personnes. Dans ce sens, il est important que l'EVRAS casse les codes et permette d'ouvrir d'autres horizons, même si cela n'aidera sûrement pas à une meilleure perception de l'EVRAS.

PARTIE 2 : Rapport de stage

1. Présentation du Centre d'Action Laïque

Le Centre d'Action Laïque (CAL) est ancré depuis des années dans le paysage de Fédération Wallonie-Bruxelles, c'est en 1969 que les statuts du CAL sont signés par les représentants d'une douzaine d'associations laïques. Depuis la même année, le Centre d'Action Laïque exerce une triple mission en Belgique francophone. L'organisation s'occupe à la fois de coordonner les actions des différentes associations et des sept régionales du CAL, de promouvoir les idéaux laïques et de chercher à stimuler de nouveaux services et enfin de représenter le mouvement auprès des pouvoirs publics et des tiers. En 1981, le CAL est reconnu comme coordinateur de la laïcité belge francophone et se voit donc financé par l'État. Aujourd'hui, l'organisation est constituée de trente-trois associations laïques et également de sept régionales. Au total, ces entités regroupent quelque 320 implantations locales.

Le siège du Centre d'Action Laïque est situé à Bruxelles, sur le campus de la Plaine, à l'ULB. Le bâtiment est divisé en cinq niveaux. Le CAL est une organisation engagée sur différentes questions, pour n'en citer que quelques-unes, on y retrouve la défense du droit à l'avortement, les drogues et assuétudes, l'enseignement, l'EVRAS (Éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle), la prison et enfermement, etc. L'organisation propose également différents services, parmi eux, l'aide aux jeunes et aux enfants en difficulté, l'aide sociale aux justiciables et aux victimes, une aide à la réussite scolaire, l'insertion sociale, la lutte contre la précarité, etc. Vous l'aurez compris, c'est une organisation qui est présente sur (presque) tous les fronts. Afin de mener ses différentes luttes, l'organisation publie son propre magazine (Espace de Liberté), produit des émissions TV et radio et organise également différents événements (débat, spectacle, colloque, etc.)

Pour ma part, mon stage s'est déroulé au sein de la cellule "Étude et Stratégie", dirigé par Sylvie Lausberg. Mon maître de stage était Lionel Rubin, chargé de mission EVRAS. Celui-ci coordonne les différentes actions de la plateforme EVRAS, qui regroupe différentes associations et dont les principaux partenaires sont la Fédération Laïque des Centres de Plannings Familiaux (FLCPF), la Fédération des Centres Pluralistes de Planning Familiaux (FCPPF) et l'association O'YES.

L'Éducation à la Vie Relationnelle Affective et Sexuelle est une des priorités du CAL depuis des années. Selon l'organisation, « L'EVRAS s'articule intimement au droit à une sexualité libre, à la question de l'émancipation de l'individu et à la liberté de disposer de son corps. » L'EVRAS est inscrite depuis 2012 dans les missions obligatoires de l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles, pourtant beaucoup d'élèves n'y ont toujours pas accès. L'EVRAS serait cependant, comme le soulignent tant l'OMS que l'ONU, un outil indispensable pour tendre à plus d'égalité. «Un des enjeux laïques majeurs pour le CAL reste donc la généralisation auprès des jeunes d'espaces d'échanges et d'informations sur la vie sexuelle et affective. En croisant enjeu de santé publique et citoyenneté, cela permettrait de garantir une égalité de droits à tous les enfants et adolescents, quel que soit leur milieu socio-culturel et religieux.»

Pour le Centre d'Action Laïque, une généralisation effective de l'EVRAS en milieu scolaire implique une révision du protocole d'accord de 2013 pour s'accorder sur une définition et un référentiel commun, une labellisation des intervenant·e·s EVRAS pour assurer la qualité des animations, un cadastre commun permettant de mettre régulièrement à jour l'état des lieux de la généralisation et enfin une étude économique permettant de budgétiser concrètement la généralisation effective de l'EVRAS.

2. Description du travail réalisé

Afin de ne pas trop s'éparpiller dans toutes les différentes actions à mener pour l'EVRAS au sein du CAL, nous avons défini en amont avec Lionel que je travaillerai principalement sur la labellisation des intervenant.e.s dans le milieu scolaire. Lors de notre premier rendez-vous, en novembre, Lionel m'avait proposé plusieurs sujets sur lesquels il travaillait / aller travailler au cours des prochains mois. Il m'avait expliqué l'importance de se concentrer sur la labellisation cette année, car il y a une réelle opportunité et un réel intérêt pour la question de l'EVRAS dans le monde politique pour le moment, et donc une véritable carte à jouer pour faire avancer les choses. En effet, comme nous avons pu le voir précédemment, ECOLO et PS font de l'EVRAS une de leur priorité depuis des années et voulait déjà faire avancer le projet lors des anciens mandats présidaient par Joëlle Milquet et Marie-Martine Schyns, toutes deux du CDH, et réticentes à une labellisation contraignante des intervenant·e·s EVRAS dans les écoles.

Dès le 10 décembre, le travail a commencé. Nous avons eu une réunion en visioconférence avec les différents membres de la plateforme EVRAS. C'était une première réunion pour

débroussailler les enjeux de la labellisation en milieu scolaire. Le but était aussi de prendre la température auprès des différentes associations afin de voir les positions et propositions de chacune. J'ai officiellement commencé mon stage en février, Lionel m'a d'abord fait visiter les lieux, je ne m'attendais pas à un aussi grand bâtiment et à un aussi grand nombre de projets. Ensuite, nous avons défini ensemble les différentes tâches que je pourrai réaliser lors de mon stage, avec, comme point d'accroche, la labellisation. Lors de la première semaine, j'ai pris le temps de découvrir la documentation et les ressources du CAL sur la question de la labellisation. Lionel m'a conseillé de dresser un historique à travers une revue de presse (voir annexe 4) depuis le protocole d'accord (2013), afin de comprendre le tableau politique et l'enjeu de la labellisation. Cela m'a permis d'y voir plus clair, car ce n'est pas toujours facile de comprendre qui gère quoi en politique, étant donné que l'EVRAS est à la fois une discipline de l'éducation, mais qu'on le retrouve aussi dans le secteur jeunesse ou encore dans le domaine égalité des chances. Lors de la première semaine, j'ai également pu assister à une réunion du pôle communication et production du CAL. Durant celle-ci, les thématiques des différentes émissions radio et TV sont discutées entre les différents membres. Chacun s'exprime sur les thématiques qu'il voudrait voir aborder ou les idées qu'il a. J'ai trouvé cela particulièrement bienveillant, tout le monde y trouve sa place et je me suis sentie sur un pied d'égalité avec les autres membres de l'organisation.

Lors de la deuxième semaine, nous avons de nouveau une réunion pour la plateforme EVRAS afin d'avancer sur le projet de labellisation. Lionel avait eu vent d'une information cruciale. En effet, les différents ministres se rencontraient durant la semaine d'après, nous n'avions donc pas de temps à perdre puisqu'il fallait rédiger un document qui définirait la position de la plateforme EVRAS pour la labellisation. Pour cette réunion, Lionel avait déjà organisé un document Google Drive où chaque association membre de la plateforme pouvait mettre ses différentes remarques. Lors de cette réunion, les différents points ont été débattus un par un afin d'être sûrs de la formulation et du contenu de ce texte.

La semaine suivante, nous avons terminé le document sur la labellisation afin de l'envoyer aux différentes ministres en charge de l'EVRAS. Nous devons encore prendre en compte les différentes remarques que les membres avaient de nouveau rajoutées depuis la dernière réunion. Le CAL a une position compliquée dans le sens où l'organisation est neutre, mais coordonne différentes associations qui essaient chacune de faire valoir leur position et d'insister sur la mise en avant de leur propre valeur. Il est difficile de tomber d'accord sur tous les points avec les

différentes associations dans le sens où chacune a ses spécificités. Je me suis chargée de la mise en page du document sur la labellisation à envoyer aux différentes ministres ainsi que de la rédaction du mail à leur envoyer. (voir annexe 5 et 6). La même semaine, j'ai également pu assister à une réunion des Stratégies Concertées, qui regroupent également plusieurs associations, mais qui s'occupent principalement des actions de terrain. Les Stratégies Concertées travaillent à la réalisation d'un Guide pour l'EVRAS, qui permettrait aux différent.e.s intervenant.e.s d'être guidé dans les interventions, dans les thématiques à aborder, les comportements à avoir, etc. De nouveau, lors de cette réunion, chacun pouvait s'exprimer librement, il y avait même un temps prévu en plus petit groupe pour discuter des différentes idées de chacun pour développer et communiquer sur ce Guide de l'EVRAS. C'était très intéressant d'avoir également un retour du terrain, car le CAL c'est purement administratif.

Une fois le document envoyé aux différentes ministres, le projet de labellisation a été mis en stand-by. En effet, nous avons défini une position commune pour la plateforme EVRAS ainsi que les différents éléments nécessaires à la labellisation, mais l'avancée de ce projet n'est donc plus entre nos mains. C'est compliqué de travailler avec les politiques, car on sait ce qu'on a rendu, mais on ne sait jamais quand cela va aboutir.

Comme expliqué précédemment, j'ai ensuite travaillé sur le Groupe Croissance, un groupe qui avait fait polémique en 2016 pour avoir donné des animations EVRAS dans des écoles en avançant des propos anti-IVG. Le groupe n'est plus actif sur les réseaux depuis, mais plusieurs sources nous indiquaient que celui-ci continuait à intervenir dans certaines écoles. J'ai donc mené une petite "enquête" afin de voir ce qu'il en était et de la même manière, alimenter le dossier du groupe Croissance pour le CAL. Cette recherche sur le groupe Croissance est en lien direct avec le projet de labellisation dans le sens où, la labellisation des intervenant.e.s EVRAS viserait à éviter ce genre d'animations et propos dans les écoles. J'ai donc remis à jour les anciennes notes du CAL afin d'en faire une nouvelle version avec les nouveaux éléments que j'avais trouvés. C'est notamment à travers leur site internet que j'ai pu collecter le plus d'informations. Ce document analyse les différents parcours des animatrices (toutes des femmes), avec une recherche approfondie sur les différents endroits où elles ont suivi des formations et/ou travaillaient avant de rejoindre le Groupe Croissance. On y retrouve aussi le descriptif des différents objectifs menés par le groupe. (voir annexe 2). J'ai également réussi à trouver, à travers le site internet d'une école cette fois, le planning des différentes animations données dans une classe. (Voir annexe 3).

Lors de ma cinquième semaine, j’ai pu assister à l’Assemblée Générale du CAL, la première en présentielle depuis plus de deux ans ! Cela m’a permis de voir le grand nombre de personnes qui étaient derrière tous les différents projets portés par le CAL, d’entendre parler des futurs projets, notamment de l’organisation d’une convention en octobre, de nouveau ici, la première depuis de nombreuses années, et de pouvoir discuter avec les différents membres autour d’un petit verre de vin à la suite de la réunion, c’était plutôt sympathique.

Enfin lors des dernières semaines de stage, j’ai pu me concentrer sur la construction de mon mémoire. J’avais accès à la base de données du Centre d’Action Laïque, ce qui m’a permis de commencer à construire une bibliographie avec la documentation qui m’intéressait. Parallèlement à ça, j’ai commencé à faire le plan du mémoire et une esquisse de table des matières. Réaliser une structure de mémoire n’est pas mon fort et j’ai donc demandé à Lionel de me donner ses retours par rapport à ça. Il a pris son temps pour revenir avec moi sur les différents points afin de créer un véritable fil rouge. Nous avons également défini les différents textes de loi dont je devais parler et à quel endroit, car je l’avoue, je me perds assez facilement dans tout ça. Cela m’a aidé à voir plus clair et j’ai donc pu commencer à rédiger le mémoire par la suite.

3. Ressenti personnel et autocritique

L’EVRAIS m’intéressait depuis un moment et j’avais hésité lors de mon dernier master à faire mon stage dans une association de terrain. Cette année, étant donné que le stage était assez court, je suis partie du principe que les deux semaines de stage ne m’auraient pas laissé le temps de m’imprégner et de comprendre réellement les mécanismes lors des animations et j’ai donc fait le choix de ne pas aller dans une association de terrain. C’est pour cette raison que j’ai choisi d’aller au CAL. Malgré tout, venant d’un master en animation socio-culturel et en éducation permanente, je suis consciente que j’aime particulièrement le contact et les échanges avec le/les public(s) et c’est ce qui m’a manqué durant le stage. Travailler en contact avec les politiques n’est pas une partie de plaisir, et nous savions avant même d’envoyer le projet de labellisation aux différent·e·s ministres que nous n’aurions pas de réponse rapide. Personnellement, je trouve ça compliqué pour avancer dans le travail. J’avais l’impression d’être constamment en train de stagner dans une zone de floue. C’était une sorte de challenge

pour moi aussi de travailler dans ce genre d'organisation et je pense qu'il est important de connaître également la partie plus « bureaucratique » de ces dernières.

J'ai également fait le choix d'étaler mon stage sur un mois et demi à raison de deux jours par semaine. Je me suis dit que cela me permettrait d'en apprendre plus sur l'organisation, mais en réalité, je trouve que cela casse un peu le rythme et j'avais, de ce fait, du mal à me sentir légitime dans le travail que je fournissais là-bas. De plus, il y avait des fois des semaines où nous devions fournir beaucoup plus de travail, notamment au début, et je me rendais donc beaucoup plus sur le lieu de stage, mais il y avait d'autres semaines beaucoup plus creuses et donc l'horaire variait énormément, ce qui ne favorisait pas l'intégration.

Aussi, Lionel m'a très rapidement fait confiance et m'a directement donné une grande liberté. Nous étions plusieurs stagiaires lors de ma période de stage. Camilla, l'autre stagiaire, travaillait dans le service juridique de la cellule Études et Stratégies également. De ce fait, sa maîtresse de stage m'a aiguillé à plusieurs reprises car elle encadrait beaucoup plus Camilla et nous étions souvent à deux. Lionel était vraiment présent et prêt à m'aider quand je lui demandais, mais je n'avais pas envie de le déranger tout le temps et de ce fait, je me retrouvais de temps en temps à tourner un peu en rond sur les travaux à rendre, sans savoir exactement si ce que je faisais était efficace. Je n'ai pas eu beaucoup de retours sur les travaux, et lorsqu'on avait des réunions, j'étais souvent prévenue en dernière minute et donc un peu prise de court lorsque je devais participer. Cela me donnait en quelque sorte une excuse pour ne pas participer et de ce fait rester dans ma zone de confort, ce qui est un peu dommage, car j'aurai voulu/dû me challenger un peu plus.

Enfin, je suis contente d'avoir réalisé ce stage dans le cadre de mon master en études de genre. En effet, même si les questions féministes m'intéressent depuis toujours, j'ai senti, lors de ce stage, que j'avais un bagage beaucoup plus important pour comprendre les différents enjeux des questions de genre en général. J'ai pu approfondir particulièrement mes connaissances dans le domaine de l'EVRAS, que, pour le coup, je ne connaissais pas plus que ça, et à travers ce stage et ce mémoire je comprends toute la complexité et la subtilité de l'EVRAS, mais également son importance primordiale.

Bibliographie

- Amerijckx, G., Moreau, N. & Godin, I. (2015). La généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle en milieu scolaire. Enjeux structurels pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, *Cahier Santé SIPES, Service d'Information Promotion Éducation Santé*, ESP-ULB, Bruxelles.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. & Revillard, A. (2008), Introduction aux Gender Studies. *Manuel des études sur le genre*, Bruxelles, De Boeck.
- Bloc F., et Piette, V. (2016). « La jouissance sans entrave, c'est maintenant ». Une cartographie militante de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) en Belgique francophone », *Prospective Jeunesse*, n°76. Récupéré sur [https://www.evras.be/fileadmin/user_upload/3/2016 - Prospectives Jeunesse - n 76 - cartographie militante EVRAS.pdf](https://www.evras.be/fileadmin/user_upload/3/2016_-_Prospectives_Jeunesse_-_n_76_-_cartographie_militante_EVRAS.pdf)
- Bloc F. et Piette V., (2016). Jouissez sans entraves ? Sexualité, citoyenneté et liberté, *Espace de libertés, Editions du Centre d'Action Laïque*, Bruxelles.
- Centre d'Action Laïque (2019). État des lieux de l'avortement en Europe. Récupéré sur <https://www.laicite.be/app/uploads/2019/07/avortement-en-europe-2019.pdf> le 8 juillet 2022.
- 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. *Étude réalisée pour le Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE)*, récupéré au Centre d'action laïque le 9 février 2022.
- Daréoux, É. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, n°65, pp.89-95. <https://doi.org/10.3917/empa.065.0089>
- Décret « Missions » du 24 juillet 1997, mis à jour du 01 septembre 2019. Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997. Récupéré en ligne : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_052.pdf en avril 2022.
- Décret définissant la « Formation Initiale des Enseignants » du 7 février 2019, mis à jour le 5 mars 2019. Récupéré en ligne sur https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46261_000.pdf en avril 2022.

- Décret relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres psycho-médico-sociaux (2006), dernière mise à jour le 19 juillet 2021. Récupéré sur https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/31007_008.pdf le 22 avril 2022.
- Delphy, C. (2006) La non-mixité, une nécessité politique – Domination, ségrégation et auto-émancipation, exposé oral datant du 8 mai 2006, à l'occasion des cinquante ans du *Monde diplomatique* et retranscrit sur le site « Les mots sont importants », <http://lmsi.net/La-non-mixite-une-necessite>.
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, n°69, pp. 90-100. <https://doi.org/10.3917/ep.069.0090>
- Fassin, É. (2014). Le genre, outil scientifique, arme politique. Exposé oral datant du 25 mars 2014 à l'Espace Mendès-France, Poitiers.
- Fausto-Sterling, A. (2012). Corps en tous genres. *La découverte*, genre et sexualité. Institut Emile du Châtelet.
- Henriët, J., (2021). Sexualités, sentiments et stéréotypes, oser en parler. *Espace de libertés*, Editions du Centre d'Action Laïque, Bruxelles.
- Lebas, I. (2011). Éducation à la vie affective et sexuelle à l'école. *Dialogue*, n°193, pp. 89-100. <https://doi.org/10.3917/dia.193.0089>
- Loi relative aux centres psycho-médicaux-sociaux (1960), mis à jour le 22 février 2011. Récupéré en ligne sur https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/04908_006.pdf le 21 avril 2022.
- Maréchal, F. (2018). À 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*. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:14990>
- Mercier, M., Gascon, H., & Bazier, G. (2006). Vie affective, relationnelle et sexuelle des personnes déficientes mentales, accompagnements, interventions et programmes éducatifs. *Presses universitaires de Namur*, Psychologie n°6.
- Nations Unies. (1981). 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. Récupéré en ligne: <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women> le 23 juin 2022.

- Nations Unies. Qu'est-ce que le genre ? Définition. Récupéré sur <https://monusco.unmissions.org/qu%E2%80%99est-ce-que-le-genre> en juin 2022.
- Nations Unies. (1979). Stéréotypes liés au genre. Le Haut Commissariat des Droits de l'Homme, les droits des femmes et l'égalité des genres. Récupéré en ligne: <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women> le 23 juin 2022.
- Nations Unies. (1979). Convention relative aux droits des personnes handicapées. Le Haut Commissariat des Droits de l'Homme, les droits des femmes et l'égalité des genres. Récupéré en ligne: <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women> le 6 juillet 2022.
- Organisation Mondiale de la Santé (OMS). Santé des adolescents. Récupéré sur https://www.who.int/fr/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1 le 14 avril 2022.
- Organisation Mondiale de la Santé (OMS). Santé sexuelle, définitions. Récupéré sur https://www.who.int/fr/health-topics/sexual-health#tab=tab_3 le 14 avril 2022.
- Poggi, C. & Waltmann, J. (2019). La (re)production des inégalités de genre : quels enjeux dans l'éducation, la santé et la protection sociale ? Dans Paris Cedex 12: Agence française de développement. <https://doi.org/10.3917/afd.poggi.2019.01.0001>
- Rollet-Echalier C., Pelage A., Paillet A., Brugeilles C., Brachet S. et Olivia S. (2014). Préparer la naissance : une affaire de genre, in *Politiques sociales et familiales*, n° 116, pp. 5-14. http://www.persee.fr/doc/caf_2101-8081_2014_num_116_1_2978
- Paternotte, D., & de Ganck, T. (2021). Sexualités, genre et société. Master en études de genre, Université Libre de Bruxelles.
- Piette, V., & Prêtre A. (2022). Genre : Histoires, arts et représentations. Université Libre de Bruxelles, Bruxelles.
- Plateforme EVRAS (2013). Recommandations pour une définition de l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle en milieu scolaire et de ses objectifs. Récupéré en ligne https://www.evras.be/fileadmin/user_upload/3/recommandations-plateforme-evras.pdf en avril 2022.
- 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.

- Déclaration de politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019-2024, Récupéré sur <https://www.codef.be/wp-content/uploads/2019/09/DPC-2019-2024.pdf> le 10 avril 2022.
- UNESCO, La Chaire Santé Sexuelle et Droits Humains. Définitions de la santé sexuelle. Récupéré sur <https://santensexuelle-droitshumains.org/sante-sexuelle-definitions/>
- UNESCO, La chaire Santé Sexuelle et Droits Humains. Dimensions et déterminants de la santé sexuelle. Récupéré sur <https://santensexuelle-droitshumains.org/sante-sexuelle-dimensions-determinants/>
- Verdure, F., Rouquette, A., Delori. M., Aspee. F., Fanello, S. (2010). Connaissances, besoins et attentes des adolescents en éducation sexuelle et affective. Étude réalisée auprès d'adolescents de classe de troisième. *Archives de Pédiatrie*, n°17, pp.219-225. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2009.10.009>

Annexes

Annexe 1 : Extrait d'une brochure réalisée par la Fédération des Centres Pluralistes de Planning Familial insistant sur l'importance d'aborder de façon précoce ces questions

(à retrouver sur https://www.evras.be/fileadmin/user_upload/3/brochure-EVRAS-maternelle.pdf)

Un cours très intéressant même chez les tout-petits. On ne peut pas tout apprendre nous-mêmes à nos enfants.

Emilie, 31 ans

Ok mais les thèmes à aborder dépendent de l'âge : éducation affective et relationnelle, pour les plus jeunes et éducation sexuelle, pour les plus âgés (secondaire).

Stéphanie, 32 ans



L'intervention parents-planning doit être complémentaire. Ce serait bien que les parents soient brièvement mis au courant de ce qui va être abordé afin de pouvoir en rediscuter à la maison après, pouvoir rebondir si l'enfant ou l'ado a encore des questions (pas dans un but de contrôler mais de savoir d'où cela vient s'il ramène des questions à la maison).

Carole, 36 ans

Il faut faire des animations assez tôt car les enfants aujourd'hui sont très vite confrontés à tout ce qui concerne la sexualité.

Micheline, 53 ans

Cela dépend de l'âge : Il faut parler de sexualité vers 13-14 ans, avant, laissons les enfants dans l'enfance.

Marie-Thérèse, 79 ans

Annexe 2 : Analyse du site internet de l'ASBL Croissance et du parcours des animatrices

Groupe Croissance - Analyse du site internet & activités récentes

Mars 2022

Analyse du site internet :

- Les animatrices

Rubrique “animateurs” : nous pouvons retrouver les profils et parcours des différentes animatrices du Groupe Croissance. Ces personnes sont en contact direct avec le public qui bénéficiera des différentes animations. En analysant leurs profils, cela nous permet de cerner d'emblée les valeurs prônées par le Groupe Croissance.

*La directrice, Catherine Jongen est philologue classique, bachelière en philosophie et diplômée en communication. Elle a suivi une **formation de quatre années avec le CEP (centre d'études pastorales)**.*

Lorsque nous nous renseignons plus précisément sur cette formation, nous pouvons voir que le parcours commence par « *une première année découverte, l'année fondamentale, qui se veut un temps de sensibilisation aux diverses dimensions de la responsabilité pastorale comme appel à servir le Christ et son Église* ».

Est-ce réellement compatible avec l'EVRAS en milieu scolaire ?

*Geneviève Bienfait est à la base secrétaire médico-sociale. Elle est aussi experte en biens immobiliers. Elle est une ancienne responsable de mouvement de jeunesse et a travaillé plusieurs années dans le paramédical. Geneviève aspirait à s'occuper des jeunes. Après une **formation à l'écoute et des sessions d'accompagnement des jeunes en préparation au mariage**, elle rejoint le Groupe Croissance.*

De nouveau ici, nous pouvons nous demander si les interventions et l'information donnée par cette animatrice seront parfaitement neutres.

*Yaël-Marie Braeckmans est maître en fertilité et sexualité conjugale (Institut JP II et Université du Sacré Cœur à Rome). Elle est aussi **monitrice CLER en symptothermie** (planification*

familiale naturelle, méthode d'observation du cycle). Elle accompagne actuellement les couples qui choisissent de vivre leur fertilité naturellement.

Comprenons ici que Madame Braeckmans se situe dans une approche pro-vie/anti-choix. Aussi, lorsque nous nous renseignons un peu plus sur l'association CLER, dans laquelle est également monitrice, nous pouvons voir que cette organisation a été créée en 1960 par douze couples afin de créer pour les couples et les jeunes une **association de documentation sur la vie conjugale et la régulation des naissances par une méthode scientifique fiable basée sur l'observation du cycle féminin et la courbe de température.**

*Emilie de Villeneuve a fait des études de commerce en France. Elle a aussi suivi un **certificat d'études en théologie**. Elle s'est formée en 2011 avec l'association **Teen STAR**. Elle a accompagné plus de 10 groupes de 8/9 jeunes filles pour vivre ensemble ce parcours, d'une douzaine d'ateliers, basé sur la pédagogie de l'Émerveillement.*

Nous ne voulons pas tomber dans les stéréotypes et sommes conscient.e.s que le certificat d'études en théologie puisse offrir de multiples débouchés, mais nous sommes en droit de nous demander ici quel sera l'apport de celui-ci dans les interventions EVRAS? Aussi, dans ce parcours nous retrouvons l'association TeenSTAR. Nous avons donc cherché à comprendre ce que prônait cette association. Sur le site officiel, nous pouvons retrouver les différents **objectifs de cette association**, parmi eux :

- “apprendre aux jeunes à reconnaître leur fertilité et leur faire prendre conscience de leur capacité à donner la vie”
- “approfondir les différences garçons/filles, de manière à mieux comprendre le fonctionnement et les réactions de l'autre et le respecter” ;
- “les amener à réfléchir au sens d'une relation amoureuse, aux valeurs avec lesquelles ils veulent construire leur existence, au sens du mariage, d'un engagement fidèle” ;

Nous sommes clairement ici face à des arguments anti-choix (pro-vie), mais également hétéronormés (mariage, différence entre filles/garçons, ...).

Parmi les animatrices nous retrouvons également :

*Martine Geerinckx, infirmière, qui a travaillé plusieurs années en hôpital et à domicile. Elle est **formée au CLER**, en France pour l'EVRAS auprès des adolescents et a suivi plusieurs formations à l'écoute, gestion des conflits, et **TeenStar** ou encore Sophie Sébastien, infirmière*

*également, a obtenu la spécialisation cadre de santé et une licence en sciences sanitaires et sociales, en France. Elle a suivi la **formation TeenSTAR**. Elle suit actuellement une formation de conseillère conjugale et familiale à Paris.*

De nombreuses animatrices sont encore à compter pour le groupe Croissance, mais l'important pour nous ici était d'insister sur les similitudes que nous pouvions retrouver dans les différents parcours. Toutes sont liées à une approche pro-vie et hétéronormée, de par leurs études ou les différentes formations qu'elles ont pu suivre au cours de leur parcours.

- Nos formations

Le groupe Croissance insiste sur l'importance d'une formation exigeante et permanente. On retrouve différents types de formation, parmi elles, la "formation scientifique" et la "formation morale, théologique et éthique".

Formation scientifique

"Les changements physiques et psychologiques pendant l'adolescence, la fécondité masculine et féminine et ses points de repère, les mécanismes de la conception (y compris la physiologie des organes sexuels) et les étapes du développement de l'embryon, puis du fœtus, le déroulement de l'accouchement et de l'allaitement, ce qu'il y a à dire concernant la contraception, la GPA, les IST, les PMA et l'avortement. Ainsi que les autres sujets connexes, soulevés par les jeunes. Ces informations scientifiques seront placées dans un contexte humain, avec délicatesse et pudeur."

Le panel des sujets abordés est plutôt large, mais on peut voir qu'une place particulière est donnée aux étapes du développement de l'embryon, ainsi que du fœtus et de l'accouchement et l'allaitement. Ces questions sont-elles prioritaires dans les questions d'EVRAS? Étant donné les différents profils vus précédemment, on peut imaginer que l'accès à ces informations ne se fait pas de manière neutre.

Formation morale, théologique et éthique

"Dans la société pluraliste dans laquelle nous vivons, tout en parlant à partir des valeurs chrétiennes, nous sommes attentifs à réfléchir avec les jeunes aux valeurs morales, religieuses et éthiques auxquelles ils tiennent."

Nous nous rappelons que chacun est en chemin, que le facteur temps doit être pris en compte dans toute action éducative et que la loi de gradualité permet de proposer un idéal sans écraser les personnes.”

L'EVRAS nécessite de fournir une information neutre et complète, pas de partir de ses propres expériences. C'est là toute la nécessité d'une labellisation contraignante, qui permettra d'assurer la qualité des interventions menées dans le milieu scolaire.

Objectifs :

Nous travaillons de manière transversale les thèmes suivants :

- Estime de soi
- Don de la vie → **C'est un vocabulaire pro-vie.**
- Notion de consentement et de liberté
- Sens des gestes
- Respect de soi, respect de l'autre et responsabilité
- Les étapes psycho-sexuelles de l'enfance et de l'adolescence
- Réflexion éthique sur le sens qu'on peut donner à la vie relationnelle, affective et sexuelle

Activités récentes :

Nous avons la confirmation en 2021 que le groupe Croissance était encore actif au sein d'un établissement scolaire - *L'Assomption*, située à Boitsfort - suite à un courrier adressé aux élèves à destination des parents. Celui-ci indiquait l'organisation d'une activité EVRAS menée par le groupe Croissance au sein d'une classe de 3ème secondaire. (Voir pièce jointe).

Le Groupe Croissance est également en partenariat avec le *Lycée Maria Assumpta*, comme en témoigne cette rubrique que l'on peut retrouver sur leur site:

“Depuis bientôt 30 ans, le Groupe Croissance intervient auprès des jeunes pour leur parler de la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS). À travers des animations, le groupe Croissance veut éveiller le jeune à vivre une sexualité responsable, bienveillante et épanouie. Cette éducation à l'EVRAS étant devenue une obligation pour les écoles depuis juillet 2012. Le Groupe Croissance collabore avec le Lycée Maria Assumpta depuis plus de 20 ans. Ses animations pour les élèves de 2e et de 5e s'inscrivent dans notre « Parcours Bien être » initié par le Conseil de Participation.”

On retrouve également sur leur site, dans l'onglet "Parents - Conseil de participation", un fichier avec le descriptif de ce parcours bien-être. (voir Annexe 3)

Annexe 3 : Parcours « Bien-être » dans une école de secondaire avec des animations dispensées par le Groupe Croissance

CONSEIL DE PARTICIPATION						
Composante « Bien être » : parcours						
	1re	2e	3e	4e	5e	6e
Quelle demande ?	Journée sportive pour tous les degrés et en début d'année / Conférence débat avec le Docteur R. GUEIBE Psychiatre Alcoologue (contact à reprendre)					
	« Sensibilisation aux dangers d'Internet » Evoquer le harcèlement via le « VIVRE ENSEMBLE »	« Comprendre son cœur et le corps qui changent »	« Sensibilisation aux risques des assuétudes »	« Sensibilisation aux dangers du sida, à la violence dans les couples »	« Croissance : qu'est-ce que l'amour ? » « Réflexion autour des études supérieures »	« Sensibilisation aux dangers de l'endettement chez les jeunes » « Réflexion autour des études supérieures » Projet « Dream »
Objectif(s) poursuivi(s) ?	Journée(s) de retraite ou journée de classe					
	- Communiquer les risques liés à Internet. - Apprendre à adopter une attitude critique par rapport à ce qu'ils voient et ce qu'ils font sur Internet. Parler du harcèlement en insistant sur la responsabilité collective et l'importance du vivre ensemble. On insiste sur les relais qui existent. Cela se fait par la Malette des élèves.	- Ecouter les élèves, susciter leurs réflexions, répondre à leurs interrogations. - Proposer aux élèves une vue positive et cohérente de la sexualité, de l'amour, de la fécondité, dans le respect des valeurs humaines et chrétiennes. - Prévenir des risques liés à la sexualité. - En partant de leur aspiration au bonheur, les aider à se poser les vraies questions et à éclairer leurs choix, ...	- Partir de leurs réalités (cannabis, alcool, jeux, ...) → Evoquer les assuétudes au sens large et développer celles qui émergent du brainstorming. Amener les élèves à réfléchir à ce qui conduit à être dépendant ou à ne pas être dépendant. - Nouvelle sensibilisation aux réseaux sociaux ? - Addiction aux jeux ? - « Responsable Young drivers » ?	Les élèves ne semblent plus bien informés des risques liés aux relations sexuelles non protégées ou plus largement aux dangers du SIDA. Suite au drame de Laurin, réflexion autour du « jeune » couple et le regard des autres. Information par le planning familial de Laeken. Modalités à définir annuellement en lien avec notre équipe PMS et les titulaires de 4 ^e .	- Réflexion autour de « Qu'est-ce que l'amour ? » : signification et beauté de la vie sexuelle. S'engager pour la vie ? Les relations amoureuses et la vérité des gestes : se réserver ? Mariage ou cohabitation ? L'importance du dialogue ? Qu'est-ce que la fidélité ? Crises, échecs, séparations, divorces ... L'espérance ? - Rencontre avec le CIO de LLN (2x50') centrée sur les études et les professions. Soirée d'information pour les jeunes et les parents (Études/rencontres étudiantes ou professeurs) Portes ouvertes dans les écoles supérieures.	Conférence-débat autour du risque du surendettement chez les jeunes. Réflexion sur l'avenir professionnel autour de « la passion, le plus beau métier du monde ». Travail sur la motivation et la passion plutôt que sur une profession en suivant un professionnel. Salon SIEP (« Études & Professions ») Cours ouverts, cours-conférence Saint-Louis, portes ouvertes, CPMS, ... CIO : février sur les études.
Modalités pratiques : Qui ? Quand ? Comment ?						
	• Campagne de sensibilisation dans les couloirs • Jeu et on part de cas concrets Dossier pédagogique « Réfléchis avant de publier » préparé par les animateurs. → Durée +/- 2h de cours avec chaque classe. → Qui ? M. De Meersman.	- « Croissance » - En début d'année parce que cela crée aussi des liens dans les groupes. - Des animateurs extérieurs (confiance/regard neuf) et les élèves séparés F/G.	- 2x50' par classe (et en 2 groupes) et puis relais avec des adultes du LMA. - Mois de novembre. - Des membres du CPMS. → Création d'un folder.	- le Planning 1 x 1h30 au Lycée et 1 x 1h30 au Centre de Planning	- travail en classe et temps d'échange (garçons et filles séparément) pendant 2h. Témoignage d'un couple marié (1h). - CIO (fin du 2e trimestre) et DREAM : travail sur le dossier et invitation à réfléchir à la rencontre avec un professionnel choisi.	• Conférence 2x 50'. M. Coppens. Dream Day CIO • Salon SIEP • Cours ouverts • Portes ouvertes

LMA/ZOM-Mes docs-CP-Ordre du jour 17-05-2011 et actualisé en 2017

Revue de presse : labellisation EVRAS

Le projet de labellisation EVRAS n'est pas neuf. Celui-ci a été l'objet de nombreuses discussions par le passé dans la Commission Éducation du Gouvernement. En 2013, le protocole d'accord visant à inscrire l'Éducation affective, relationnelle et sexuelle (EVRAS) dans les missions obligatoires de l'école est mis en action. C'est une avancée majeure. Ce protocole permet aux jeunes d'avoir un accès généralisé à l'EVRAS, ce qui leur donne des outils pour poser un regard critique sur certaines représentations de la sexualité véhiculées dans notre société, mais également d'acquérir progressivement une maturité affective et sexuelle, composante essentielle dans la construction de l'individu, de son éducation citoyenne et de sa santé. Il vise également à l'épanouissement de leur vie relationnelle, affective et sexuelle et à agir dans le respect de soi et des autres. Bien que ce protocole d'accord se veuille positif pour l'EVRAS et les personnes qui bénéficieront des différentes animations, un point se révèle finalement néfaste pour l'avancée du projet. En effet, le protocole oblige les écoles à mettre en place des interventions EVRAS, mais laisse une liberté totale quant au choix des intervenants, ce qui deviendra un réel problème.

En 2016, un scandale éclate autour du groupe conservateur "Croissance". Celui-ci est soupçonné de donner des animations EVRAS dans différentes écoles en avançant des propos homophobes, transphobes et pro-vie/anti-choix. C'est à ce moment-là que naît le débat autour de l'importance *d'une labellisation de l'EVRAS*. Le but est d'assurer une qualité et un même accès à l'information pour toutes et tous. Très vite les différents partis politiques se positionnent. Le CDH est à la tête de la Commission éducation, Joëlle Milquet et Marie-Martine Schyns se succèdent respectivement. Le PS se veut favorable à un label dit contraignant et priorise la labellisation EVRAS dans son programme. Isabelle Simonis, ministre de la Jeunesse à l'époque, veut agir rapidement. Le CDH, lui, avance avoir les mêmes positions, mais ne souhaite pas de label contraignant. Matthieu Daele, député Ecolo, interpelle la Ministre de l'Éducation en insistant sur la différence qui réside entre les partis : "Nous sommes en grande partie d'accord sur un objectif, Madame la Ministre : les opérateurs extérieurs, qui entrent dans les établissements scolaires, doivent être labellisés. Mais une question nous divise. En effet,

vous dites : « Les chefs d'établissement ont le droit de les choisir, peu importe la manière. On recommande, mais on n'impose pas. » Or, pour moi, il ne peut être question de piocher chez Pierre, Pol, Jacques qui s'improviseraient animateurs dans ce domaine. La labellisation doit être contraignante – je ne vous ai jamais entendu le dire ; cela me paraît essentiel, sinon la labellisation purement informative sera un pas de plus, mais pas la totalité du chemin.” (2017).

En 2018, le projet de labellisation n'ayant toujours pas abouti, Isabelle Simonis décide d'agir seule, à son niveau. Elle crée un label EVRAS Jeunesse, n'ayant aucun pouvoir dans le domaine de l'éducation. Ce label s'appliquera uniquement au secteur jeunesse, c'est-à-dire aux animations EVRAS données en centres de jeunes ou en organisations de jeunesse. L'opposition continue d'interpeller la Ministre de l'Éducation, Marie-Martine Schyns, afin d'avoir un impact dans le milieu scolaire. Barbara Trachte (Ecolo) insiste sur les circonstances qui ont rendu cette labellisation nécessaire, afin que cela ne se reproduise plus. Pour elle, cela permettrait également “de professionnaliser la relation entre les écoles et les équipes proposant des animations EVRAS, et de travailler à l'intégration globale de ces animations dans les écoles.” (2018) Christie Morreale, PS, insiste sur le fait que la généralisation de l'EVRAS et la labellisation sont des dossiers qui lui tiennent particulièrement à coeur. Elle explique “je suis frustrée que nous n'y soyons pas encore parvenus sous cette législature, alors que ces points figuraient dans la Déclaration de politique communautaire.” (2018)

En 2019, Caroline Désir devient ministre de l'Éducation, une aubaine pour l'EVRAS qui est mise en avant dans son programme à plusieurs niveaux. (Formation généralisée, sensibilisation dans le milieu scolaire sur les violences faites aux femmes, inclusion de la dimension LGBTQI+.) Fatima Ahallouch (PS) introduit au Sénat une “Proposition de résolution visant à renforcer la lutte contre le sexisme dans l'espace public” dans laquelle elle vise à la mise en place de programmes d'éducation des jeunes sur les questions de harcèlement sexiste dans l'espace public et à l'intégration systématique dans le cursus des élèves d'une animation spécifique sur cette thématique. Elle avance l'idée que ces différents programmes pourraient se faire, en Fédération Wallonie-Bruxelles, via la mise en place de la généralisation et de la *labellisation EVRAS*.

Nous avons pu le voir, la labellisation EVRAS suscite un réel débat depuis de nombreuses années et est portée par plusieurs acteur.ice.s depuis tout aussi longtemps. Il est légitime de se demander pourquoi accorder encore autant d'importance à un projet qui semble stagner depuis

quelques temps... Et bien justement parce que le moment semble idéal pour l'aboutissement du projet ! La labellisation de l'EVRAS a une véritable carte à jouer cette année. En effet, la Ministre de l'Éducation actuelle, Caroline Désir, fait de l'EVRAS une de ses priorités. Aussi, nous nous rappelons que Christie Morreale s'insurgeait du non-avancement du dossier lors du mandat de Schyns en 2017-2018. 5 ans plus tard, il est donc temps pour le parti de nous prouver l'importance de ce dossier et d'arriver à une concrétisation de la labellisation EVRAS.

SOURCES :

- Vallet, C. (2018). Evras, un label dans un vortex, Alter Échos, n°459 récupéré sur <https://www.alterechos.be/evras-un-label-dans-un-vortex/>
- Sénat (2019). Proposition de résolution visant à renforcer la lutte contre le sexisme dans l'espace public. Récupéré sur <https://www.senate.be/www/webdriver?MItabObj=pdf&MIcolObj=pdf&MInamObj=pdfid&MItypeObj=application/pdf&MIvalObj=117440588>
- Uyttendaele J. (2019). Vers une labellisation obligatoire des opérateurs EVRAS. Récupéré sur -<https://www.uyttendaele.brussels/vers-une-labellisation-obligatoire-des-operateurs-evras/>
- Morreale, C. (2018). À quand une labellisation indispensable des cours d'EVRAS ? Récupéré sur -<https://www.christiemorreale.be/a-quand-une-labellisation-indispensable-des-cours-devras/>
- CERE ASBL (2018). Compte rendu – labellisation partenaires extérieurs EVRAS. Récupéré sur -<https://www.cere-asbl.be/wp-content/uploads/2021/11/20180612-cpte-rendu-provisoire-qo-bt-mms-labellisation-partenairesexteducevras.pdf>
- Belga (2020). La Wallonie veut généraliser l'éducation sexuelle et affective à toutes les écoles. RTBF, récupéré sur - <https://www.rtbef.be/article/la-wallonie-veut-generaliser-l-education-sexuelle-et-affective-a-toutes-les-ecoles-10412767>
- Le Soir (2021). Carte blanche, l'EVRAS doit retrouver la place qu'elle mérite dans l'enseignement. Récupéré sur <https://www.lesoir.be/396709/article/2021-09-24/carte-blanche-levras-doit-retrouver-la-place-quelle-merite-dans-lenseignement>

Le 22 février 2022

Projet de position « Labellisation EVRAS en milieu scolaire »

- Plateforme EVRAS

- 1) §1. Le label EVRAS scolaire doit avoir pour objectif principal de **garantir la qualité des interventions EVRAS en milieu scolaire** (animations, projets, activités...). Il assure que les intervenants et intervenantes EVRAS (CPF, PSE, PMS, CIJ, OJ, ASBL thématiques, AMO...) fournissent aux élèves une information complète, fiable, respectueuse des droits, promotrice du libre-choix, de la responsabilité envers l'autre et soi-même, et ce dans leur vie relationnelle, affective et sexuelle.

§2. Des **interventions EVRAS de qualité veillent au respect des valeurs et des objectifs définis dans le Protocole d'accord**. Le label EVRAS est également un moyen de mise en œuvre du Protocole d'accord. En termes de contenu, le « **Guide pour l'EVRAS** », référentiel coconstruit par l'ensemble des acteurs et actrices de l'EVRAS et du milieu scolaire dans le cadre des Stratégies Concertées EVRAS, devient l'outil de référence et d'aide pour concevoir des interventions EVRAS de qualité. Ces dernières participent à l'acquisition par les jeunes de connaissances, de capacité critique, de savoir-faire et de savoir-être en matière de vie relationnelle, affective et sexuelle.

- 2) Le label **concerne les structures/organismes**, et non les travailleurs.euses actif.ve.s au sein de ceux-ci.
- 3) Le label est **automatiquement attribué de manière définitive aux centres de planning familial**, le cadre légal et réglementaire relatif à leurs conditions d'agrément stipulant déjà que l'EVRAS fait partie de leurs missions essentielles
- 4) En tant qu'acteurs indépendants des écoles, les **CPMS et PSE sont soumis à l'octroi d'un label**, à moins d'intervenir dans les classes en co-animation ou en partenariat avec une structure/organisme labellisé.
- 5) Outre les critères liés directement à l'EVRAS, des **critères précis relatifs à la nature des organismes et structures** doivent également être respectés pour obtenir le label:

pas d'organisation commerciale ou publicitaire, pas de condamnation pour dérive sectaire, reconnaissance juridique ou décrétable, respect du RGPD, garantie des certificats de bonne vie et mœurs...

- 6) Une période transitoire doit permettre à tout organisme/structure de se conformer aux critères de la labellisation. Au bout de cette période transitoire, une information claire et précise parvient aux écoles à chaque rentrée scolaire, précisant que l'EVRAS fait partie de leurs missions obligatoires depuis 2012 et que les organismes/structures qui **dispensent l'EVRAS en milieu scolaire doivent obligatoirement être labellisés**.
- 7) Au terme de la période transitoire, l'octroi du label à une structure/organisme va de pair, entre autres, avec le suivi d'une **formation de base** pour les animateur.trices, et dont les contenus se réfèrent au Guide pour l'EVRAS. Par ailleurs, le maintien du label pour les structures/organismes est conditionné au suivi d'une **formation continue** (également soumise aux contenus du Guide pour l'EVRAS) pour les animateur.trices des structures/organismes labellisés.
- 8) Le label est **renouvelable** via une procédure simple. Les centres de planning familial, dont la labellisation est automatique, ne sont pas concernés par le renouvellement.
- 9) Toute structure/organisme labellisé doit pouvoir fournir les informations nécessaires lors d'une **inspection** en vue de prouver que les interventions dispensées respectent les valeurs, les objectifs et les thématiques liées au Protocole d'accord et au Guide pour l'EVRAS.
- 10) Toute structure/organisme qui s'est vu refuser l'octroi du label doit avoir la possibilité de faire valoir ses observations et de démontrer à l'instance en charge de l'analyse des dossiers la mise en conformité et/ou le respect effectif des critères d'obtention du label.
- 11) La labellisation EVRAS doit **s'adapter à toute modification ultérieure** du Protocole d'accord afin d'être conforme aux objectifs visés.
- 12) Les modalités pratiques de la mise en œuvre du label et de la labellisation doivent faire l'objet d'un **travail de prospection et de coconstruction impliquant l'ensemble des acteurs et actrices concerné·es**, sur base de méthodologies éprouvées en matière de concertation, de type "Stratégies Concertées". La création du label et le suivi de la procédure de labellisation ne doit pas se limiter à des contraintes administratives supplémentaires, mais doivent être encadrés par des opérateurs et opératrices, financé·es par les autorités publiques de manière pérenne, pour assurer la définition conjointe des modalités et des critères, soutenir leur mise en place, communiquer, contrôler, prospecter, évaluer, etc..

ASSOCIATIONS MEMBRES DE LA PLATEFORME EVRAS ET SIGNATAIRES

Amnesty; Arc-en-Ciel Wallonie; Centre d'Action Laïque (CAL); Centre Régional du Libre Examen; CHEFF (Fédération des jeunes LGBTQI); FCPF- FPS (Fédération des Centres de planning familial des Femmes Prévoyantes Socialistes); Comité Belge Ni Putes ni Soumises; FCPC (Fédération des Centres de Planning et de Consultations); FCPPF (Fédération des Centres Pluralistes de Planning Familial); FLCPF (Fédération Laïque des Centres de Planning Familial); Latitude Jeunes; O'YES (Organization for Youth Education & Sexuality); Plateforme Prévention Sida; Université des femmes

Annexe 6 : Mail pour le texte de labellisation aux différents ministres

EVRAS – Labellisation EVRAS – Position Plateforme EVRAS

Madame la Ministre,

Chère Madame ***,

En ce début d'année 2022, nous aspirons toutes et tous à un retour à la vie normale et à de nouvelles avancées constructives. Les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles ne font certainement pas exception. Nous le savons, les programmes, parcours scolaires et relations sociales des jeunes ont en effet été plus que perturbés au cours de ces deux dernières années. C'est pourquoi la Plateforme EVRAS a à cœur d'offrir, plus que jamais, les meilleures interventions possibles en termes d'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle en milieu scolaire. Ce fut notamment le cas il y a plusieurs mois lorsque nous vous avons communiqué notre projet de réactualisation du Protocole d'accord.

Nous sommes particulièrement conscient·e·s de l'intérêt que vous et votre cabinet portez à la généralisation de l'EVRAS et à la question d'une potentielle labellisation de celle-ci, et nous tenions à cet égard à vous remercier pour une telle considération.

A cet égard, vous trouverez ci-joint un document qui, nous l'espérons, pourra vous être utile afin de faire avancer le débat et actionner les différents leviers nécessaires pour mettre en œuvre cette labellisation, plus qu'essentielle pour garantir la qualité des interventions EVRAS en milieu scolaire.

Nous nous tenons bien évidemment à disposition de vos équipes pour toute information supplémentaire en la matière et vous remercions d'avance de l'intérêt porté à ce texte.

Vous remerciant de votre attention, recevez, Madame la Ministre, l'expression de nos sentiments les plus respectueux.

Les organisations membres de la plateforme EVRAS :

Arc-en-Ciel Wallonie, Centre d'Action Laïque, Comité Belge Ni Putes Ni Soumises, Fédération des Centres de Planning Familial des FPS, Fédération Laïque de Centres de Planning Familial, Latitude Jeunes, Plateforme Prévention Sida, Université des Femmes, Fédération des Centres Pluralistes de Planning Familial, Fédération des Centres de Planning et de Consultations, Les CHEFF, Amnesty International, le Centre Régional du Libre Examen et la Plateforme Prévention Sida.

Personne de contact : Lionel Rubin

PS : copie de ce courrier a été envoyée à :

Madame Christie Morreale, Vice-Présidente du Gouvernement wallon, Ministre de l'Emploi, de la Formation, de la Santé, de l'Action sociale, de l'Egalité des chances et des Droits des femmes

Madame Caroline Désir, Ministre de l'Education de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Madame Valérie Glatigny, Ministre de l'Enseignement supérieur, de l'Enseignement de la promotion sociale, de la Recherche scientifique, des Hôpitaux universitaires, de l'Aide à la jeunesse, des Maisons de justice, de la Jeunesse, des Sports et de la Promotion de Bruxelles

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

Monsieur Frédéric Daerden, Vice-Président du gouvernement de la Communauté française, Ministre du Budget, de la Fonction publique, de l'Egalité des chances, et de la tutelle sur Wallonie-Bruxelles
Enseignement

Madame Bénédicte Linard, Vice-Présidente et Ministre de l'Enfance, de la Santé, de la Culture, des Médias et des Droits des Femmes de la Fédération Wallonie-Bruxelles

RÉSUMÉ

L'Éducation à la vie Relationnelle, Affective et Sexuelle est inscrite depuis 2012 dans les missions obligatoires de l'enseignement. Pourtant, aujourd'hui encore, beaucoup d'établissements ne dispensent pas d'interventions EVRAS et on observe même une certaine animosité qui se ravive peu à peu face à ces animations. Cette année est propice à une nouvelle étape pour faire avancer l'EVRAS, celle de la labellisation des intervenant·e·s dans les écoles. À la suite d'un stage au Centre d'Action Laïque de Bruxelles, cette recherche vise à s'interroger sur la situation de l'EVRAS aujourd'hui et les enjeux d'une labellisation de cette discipline afin de réduire les stéréotypes de genre. À travers ce mémoire, nous tenterons de retracer l'historique de l'EVRAS ainsi que son cadre légal en Belgique et à travers les instances internationales. Un état des lieux de l'EVRAS sera présenté et nous verrons en quoi la labellisation EVRAS est primordiale pour assurer la qualité des interventions. Enfin nous reviendrons également sur les définitions des termes genre et stéréotypes de genre, souvent entendus aujourd'hui, mais pas toujours correctement utilisés.

Mots-clefs : EVRAS – Stéréotypes de genre – Déconstruction – Animateur·ice·s – Labellisation