

Analyse de l'outil Love, Sex & Fun en tant que dispositif de médiation : observation des animations EVRAS proposées par le CPF Infor-Femmes de Liège

Auteur : Marissiaux, Eline

Promoteur(s) : Servais, Christine

Faculté : Faculté de Philosophie et Lettres

Diplôme : Master en information et communication

Année académique : 2021-2022

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/15293>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Université de Liège
Faculté de Philosophie et Lettres
Département Médias, Culture et Communication

Analyse de l'outil *Love, Sex & Fun* en tant que dispositif de médiation : observation des animations EVRAS proposées par le CPF Infor-Femmes de Liège.

Mémoire présenté par
Marissiaux Eline en vue de
l'obtention du grade de
Master en information et
communication

Année académique 2021 – 2022

Pour respecter la démarche et le travail d'inclusion du CPF Infor-Femmes, ce mémoire a été rédigé en écriture inclusive en utilisant la technique du point « . », en proposant par exemple « participant.e.s » pour remplacer, quand cela était possible l'utilisation du masculin générique. Les citations ont été reprises comme rédigées dans les ouvrages, rapports ou articles dans lesquels elles ont été trouvées.

Je remercie tout d'abord Madame Christine Servais et son assistante, Madame Caroline Wintgens pour leur aide précieuse dans l'élaboration de ce travail et pour leurs relectures attentives et leurs recommandations.

Je remercie également toute l'équipe du centre de Planning familial d'Infor-Femmes de Liège qui, après de plusieurs années de questionnement, m'a permis de tracer les contours d'un avenir professionnel dans lequel je me sentirai pleinement épanouie.

Finalement, je remercie mes proches et surtout, mon compagnon pour m'avoir aidée et s'être montré patient lors de la réalisation de ce travail et de ces deux années à l'Université de Liège et de continuer à me soutenir pour la suite de mes études.

SOMMAIRE

Introduction	5
Méthodologie	8
Partie 1 : EVRAS, médiation et éducation	
EVRAS	10
Contexte historique de l'éducation à la sexualité	10
Définitions des notions importantes	12
Enjeux de l'EVRAS	17
Professionnel.le.s de l'EVRAS	18
Mise en place de dispositifs d'EVRAS	20
Médiation	25
Contexte historique de la médiation	25
Définitions des notions importantes	27
Rôles de la médiation	33
Professionnel.le.s de la médiation	37
Mise en place de dispositifs de médiation	39
Education	42
Triangle pédagogique de Jean Houssaye	43
Tétraèdre pédagogique de Richard Faerber	45
Socioconstructivisme	47
Pédagogie du jeu	49
Partie 2 : Analyse de l'objet d'étude en tant que dispositif de médiation	
Description du CPF Infor-Femmes de Liège	52
Description de l'outil <i>Love, Sex & Fun</i>	55
Analyse de <i>Love, Sex & Fun</i>	58
Conclusion	81

Liste des acronymes

ASBL	Association Sans But Lucratif
CPF	Centre de Planning familial
ECS	Education Complète à la Sexualité
EVRAS	Education à la Vie Relationnelle Affective et Sexuelle
FCPPF	Fédération des Centres Pluralistes de Planning familial
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
IF	Infor-Femmes (Centre de planning familial)
IVG	Interruption Volontaire de Grossesse
IST	Infection Sexuellement Transmissible
CCF	Conseiller.e Conjugal.e et Familial.e
LGBTQIA+	Communauté incluant les personnes Lesbienne, Gay, Bisexuelle, Transgenre, Queer, Intersexe, Asexuelle. Le + symbolise l'inclusion de toute autre personne ne se retrouvant pas dans les normes d'orientation sexuelle ou d'identité de genre.
EPC	Education à la philosophie et à la citoyenneté.
GNIES	Groupe national informations et éducations sexuelles (comprenant la Fédération de l'éducation nationale, des syndicats d'infirmières et d'assistantes sociales, la Mutuelle générale de l'éducation nationale, la Fédération des conseils de parents d'élèves, la Ligue de l'enseignement, le Mouvement national pour le Planning familial et l'Association des professeurs de biologie et géologie.

Introduction

De l'avortement, à la charge mentale de la contraception en passant par les questions à propos de la transidentité, de ce que peut être une famille, de l'impact de la pornographie sur les représentations et les pratiques de la sexualité ... Les sujets d'EVRAS, Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle peuvent être divers et variés. Globalement, ils concernent tout ce qui touche à soi, aux autres, aux relations entretenues avec soi-même ou avec autrui.

Lorsqu'elle a été mise en place dans les écoles et qu'elle était encore appelée « éducation sexuelle », l'EVRAS avait pour objectif principal d'éduquer un public majoritairement d'adolescent.e.s en leur apportant des informations sur les comportements sexuels à risque et ainsi éviter l'augmentation du nombre de grossesses non-désirées et le développement d'éventuelles IST¹.

Elle recouvre aujourd'hui de nombreux autres enjeux que la simple prévention, bien que celle-ci fasse toujours partie de ses objectifs. L'EVRAS a la volonté d'aborder la sexualité et les relations sous tous leurs aspects en y incluant les dimensions affective, sociale, culturelle, philosophique et éthique². Ainsi elle poursuit des objectifs essentiels à la construction de l'identité en cherchant à apporter des connaissances factuelles, d'aptitudes, d'attitudes et de valeurs qui permettront aux enfants et aux adolescent.e.s de s'épanouir en développant des relations sociales et sexuelles saines et respectueuses, en étant capables de réfléchir aux conséquences que peuvent avoir leurs choix sur leur bien-être personnel mais aussi sur celui des autres et en comprenant leurs droits pour pouvoir les défendre³.

Faisant l'objet d'une généralisation en FWB, l'EVRAS se dispense généralement dans le cadre d'animations réalisées par des ASBL ou des centres PMS dans les écoles pour une durée de deux périodes de cours, ce qui correspond plus ou moins à 1h30, auprès de groupes mixtes ou non d'adolescent.e.s et mobilisant ou non des accessoires, des outils, des supports supplémentaires ou des jeux. Mais elle peut également se dispenser au sein d'ASBL, de maisons

¹ Pourquoi l'EVRAS? (s. d.). EVRAS. Consulté le 15 juin 2022, à l'adresse <https://www.evras.be/evras-bien-plus-que-leducation-sexuelle/cest-quoi-levras/pourquoi-levras/>

² Protocole d'accord entre la Communauté Française, la Région Wallonne et la COCOF de la Région Bruxelles-Capitale relatif à la généralisation de l'EVRAS en milieu scolaire de la FWB, 2013.

³ UNESCO, *Qu'est-ce que l'éducation complète à la sexualité (ECS). Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité : Une approche factuelle*, 2018, [en ligne]. Consulté le 26 juillet 2022, à l'adresse <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266214>

de jeunes, de centres FEDASIL ou même de prisons auprès de groupes de tout âge, de toute origine et de toute culture.

Etant un domaine plutôt récent sous la forme qu'elle incarne aujourd'hui, il existe peu d'ouvrages théoriques à son sujet qui ne soient pas principalement orientés vers la pratique de ses professionnel.le.s.

Ayant eu l'opportunité de réaliser un stage de plusieurs mois au sein du centre de Planning familial Infor-Femmes de Liège, très impliqué dans l'EVRAS et le développement d'outils en lien avec ce domaine, de nombreuses animations avec et sans outil pédagogique ont pu être observées. Pendant ce stage, nous nous sommes demandés ce qu'apportaient concrètement ces animations aux participant.e.s et en quoi l'utilisation d'outils pouvait représenter un avantage ou une approche différente.

L'objectif et la problématique de ce travail consiste en une analyse de l'outil *Love, Sex & Fun*, créée par le CPF Infor-Femmes, en tant que dispositif de médiation, afin de déterminer ce qu'apportent les animations aux participant.e.s et en quoi l'utilisation de cet outil peut favoriser ces apports. Nous analyserons cet outil par l'observation de son contexte d'utilisation et des apports théoriques qui en permettront une meilleure description.

Présenté sous la forme d'un jeu de cartes, cet outil propose aux participant.e.s d'au moins 14 ans d'aborder ou d'approfondir des thématiques liées à l'EVRAS par la réalisation de défis, en modelant, dessinant, mimant, répondant à des questions ou des devinettes. Cet outil aborde des sujets divisés en quatre catégories : les relations, la société, la santé et le corps. Elles-mêmes divisées en différentes thématiques.

Nous partons des hypothèses suivantes : en tant que dispositif de médiation, *Love, Sex & Fun* est un jeu éducatif qui permet de résoudre ou prévenir les différends en lien avec les thématiques de l'EVRAS entre des participant.e.s. En tant que sorte de « tier médiateur », l'outil *Love, Sex & Fun* laisse une place particulièrement importante aux participant.e.s plutôt qu'aux professionnel.le.s de l'EVRAS venu dispenser l'animation.

Ce travail sera divisé en deux parties : la première « EVRAS, médiation et éducation » aura pour objectif de poser un cadre théorique pertinent de façon à situer l'outil *Love, Sex & Fun* et son utilisation par rapport à différents concepts. La seconde partie comprendra une brève présentation du CPF Infor-Femmes de Liège et de son travail, ainsi qu'une présentation de

l'outil *Love, Sex & Fun* en dehors de son contexte d'utilisation et finalement, l'analyse de cet outil et de son utilisation.

En ce qui concerne le cadre théorique proposé, il sera question des différents éléments entre lesquels l'EVRAS semble osciller et qui sont apparus comme des portes d'entrées lors des premières lectures théoriques et des premières observations : l'EVRAS, la médiation et l'éducation.

La notion d'EVRAS, concept central dans la réalisation de ce travail, sera envisagée sous un angle théorique et pratique pour aborder son évolution au fil du temps, ce qu'elle recouvre aujourd'hui, comment travaillent les professionnel.le.s de ce domaine et comment l'EVRAS peut être concrètement mise en place. Après cela, la question de la médiation sera approfondie, d'abord de manière très large pour finalement se spécifier en se rapprochant du travail proposé dans les centres de Planning familial. Des formes spécifiques de médiation seront abordées : la médiation culturelle, la médiation interculturelle et la médiation pédagogique qui, par leurs objectifs similaires, semblent trouver leur place au sein de l'EVRAS. La culture sera envisagée sous son angle le plus large en se référant à la définition proposée par l'UNESCO. Finalement, il s'agira de proposer des apports théoriques quant aux pratiques pédagogiques qui peuvent être mises en place dans un contexte d'animations. Ces animations sont élaborées de façon à être les plus « efficaces » possibles selon les objectifs qu'elles poursuivent, nous nous sommes donc interrogées sur les stratégies mises en place et sur les choix pédagogiques effectués lors de l'élaboration et la réalisation de celles-ci.

Méthodologie

La méthodologie de ce travail de recherche consiste en l'observation des animations EVRAS, requérant l'utilisation de l'outil *Love, Sex & Fun*, proposées par le centre de Planning Familial Infor-Femmes de Liège. Les conseils méthodologiques qui ont permis la récolte des données d'observation des animations proviennent de l'ouvrage *Les méthodes en sociologie. L'observation*, proposé par Henri Peretz.

La technique de l'observation a semblé être une approche méthodologique pertinente en ce qu'elle permet d'occuper plusieurs positions qui, à leur tour, permettent de focaliser son attention sur différentes dimensions des animations. En nécessitant tantôt des activités d'observation et tantôt de l'interaction avec le milieu social dans lequel sont réalisées les observations, cette méthode permet de s'imprégner des actions, de la structure des animations mais aussi du point de vue des animatrices et de celui des différent.e.s participant.e.s aux animations.

La position d'observatrice participante⁴ a rendu possible un intérêt principalement axé sur le travail des animatrices : la façon dont les locaux sont structurés (qui, dans le cadre de ce travail de recherche, sont toujours les locaux des écoles dans lesquelles ont lieu les animations), la façon dont l'animation est structurée en elle-même, les différentes stratégies utilisées pour se présenter et communiquer avec les membres des groupes, les réactions des animatrices suite à une remarque ou à une question de la part d'un.e participant.e, les stratégies pédagogiques mises en place au sein des différents groupes. Cette posture a également permis l'observation des participant.e.s aux animations, qui ne recevaient pas tous.les l'animation, les contenus ou les méthodes des animations de la même façon.

La position de la participation totale⁵ avec le milieu a été plus utile pour s'imprégner des animations en participant en partie à la création du contenu par la discussion avec les participant.e.s sur la manière dont ils et elles recevaient ou percevaient les animations, tant au niveau du contenu que de la méthode mobilisée. Par des discussions informelles, il a été possible de demander l'avis des participant.e.s sur les animations qu'ils et elles avaient déjà vécues, celle qu'ils et elles venaient de vivre. L'avantage de ces discussions était la libre

⁴ Selon Junker, 1980, pp. 35-37 cité par Henri Peretz, *Les méthodes en sociologie. L'observation*, Paris, La découverte, coll. Repères, 2004, p. 50.

⁵ *Idem*.

expression des participant.e.s quant à leurs ressentis, il n'était pas question de remplir un formulaire ou de prendre des notes pendant la discussion.

Cependant, il est important de garder en tête que ces ressentis ont probablement été orientés, étant donné que les animatrices étaient toujours dans les locaux au moment de ces discussions, qui avaient lieu à des moments aléatoires, et qu'en plus de cela, nous avons toujours été associés au planning lors des présentations. Cela a probablement compromis la sincérité dont les participant.e.s pouvaient faire preuve en exprimant leurs ressentis.

En ce qui concerne l'outil *Love, Sex & Fun*, il a toujours été présenté comme un outil et jeu conçu par le centre de CPF Infor-Femmes de Liège. Cette façon de le présenter a également dû compromettre la sincérité des participant.e.s quant à son utilisation.

Les notes d'observations de ce travail de recherche ont été rédigées après chaque journée d'animation et pas en direct. Ce choix est apparu comme le plus sensé, compte tenu de l'objectif de récolter des données traduisant la réalité des animations le plus fidèlement possible. Prendre des notes en direct aurait pu gêner les participant.e.s et orienter le dispositif autrement.

Après les premières observations réalisées, la structure récurrente des animations s'est rapidement dessinée. Le choix d'une grille d'observation a donc été délaissé au profit de notes très libres traduisant les différentes interactions et interventions entre les participant.e.s et les animatrices.

La deuxième partie de ce travail aura pour objectif d'analyser l'outil *Love, Sex & Fun* en tant que dispositif de médiation. Pour ce faire, cette partie mêlera les concepts théoriques mobilisés, et les descriptions de l'objet d'étude à des récits d'observation qui seront toujours placés en retrait par rapport au corps de texte.

PREMIERE PARTIE : EVRAS, MEDIATION ET EDUCATION

L'EVRAS

Etant une terminologie relativement récente, l'EVRAS n'est pas toujours utilisée dans les ouvrages qui ont permis l'élaboration de cette première partie. Ainsi, il sera très souvent question d'« éducation à la sexualité » plutôt que d'EVRAS, bien qu'en alliant les dimensions sociales, affectives et relationnelles à la sexualité comme ils et elles le proposent dans leurs ouvrages, les auteur.e.s se réfèrent déjà à ce que recouvre actuellement l'EVRAS. Dans un des points, dans lequel il est question de l'EVRAS du point de vue international, nous parlerons d'ECS ou Education Complète à la Sexualité. Il s'agit de la dénomination utilisée par l'UNESCO qui, comme l'éducation à la sexualité telle qu'elle est envisagée par les auteur.e.s, recouvre ce qu'en Belgique nous appelons l'EVRAS.

1. Le contexte historique de l'éducation à la sexualité

L'histoire de l'éducation à la sexualité est liée à l'histoire de l'évolution des mœurs et de la libération sexuelle⁶.

Jusqu'à la fin du Moyen-Age, l'Eglise impose des règles en matière de sexualité, en interdisant par exemple la masturbation, la souillure, l'adultère ou encore l'homosexualité⁷. Du XIX^e siècle jusqu'à la moitié du XX^e siècle, l'Europe connaît une période importante de répression sexuelle⁸. Une éducation sexuelle répressive, inégalitaire et procréative est mise en place dans différentes sphères de la société : les institutions scolaires luttent contre la masturbation et les familles prônent la virginité jusqu'au mariage, le devoir conjugal et la procréation⁹.

Au XX^e arrivent les fondements d'une psychologie sexuelle nouvelle et d'une déculpabilisation de la sexualité, par le travail du neurologue et théoricien de la psychanalyse, Sigmund Freud¹⁰. Plus tard, de nombreux médecins jugent indispensable de répandre les informations concernant la physiologie et l'hygiène sexuelles¹¹, nommées à ce moment « information sexuelle » et

⁶ Philippe Brenot, *L'éducation à la sexualité*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2007, p. 8.

⁷ Patrick Pelègue & Chantal Picod, *Éduquer à la sexualité. Un enjeu de société*, Paris, DUNOD, 2006, p. 4.

⁸ *Idem.*

⁹ *Idem.*

¹⁰ *Ibid*, p. 5.

¹¹ P. Brenot, *op. cit.*, p. 10.

« santé sexuelle »¹². Au milieu du XX^e, l'émancipation féminine et les débuts de la sexologie permettent de prendre position en faveur d'une éducation sexuelle¹³. Après l'entre-deux-guerres, des professeur.e.s prennent la liberté de proposer quelques cours d'éducation sexuelle dans les écoles, sans que cela ne figure au programme¹⁴.

A la fin des années 1960 et au début des années 1970, avec l'autorisation et la commercialisation de la pilule contraceptive, la loi Veil visant à dépénaliser l'IVG et les événements de mai 68, les choses changent : le GNIES se crée en France, définit l'éducation sexuelle et formule de réelles propositions qui sont mises en place par l'Education Nationale Française¹⁵.

L'Education Nationale préconise une information et une éducation sexuelle, mais les informations sont principalement de l'ordre du biologique, la question des relations ou encore celle du genre ne sont pas abordées¹⁶. A ce moment, l'objectif principal de l'éducation sexuelle est la prévention des comportements sexuels à risque, afin de prévenir les grossesses non-désirées et la propagation des MST, notamment du VIH¹⁷. Différentes enquêtes sont menées et démontrent que « l'information sexuelle » est indispensable, mais insuffisante au développement de comportements sexuels responsables¹⁸.

Pendant les années 1990, l'éducation sexuelle devient l'éducation à la sexualité. La vision de la société quant à la sexualité change et la notion de sexualité, elle-même, s'élargit¹⁹. L'Education nationale française recommande l'expression libre de chaque dimension de la sexualité : biologique, sociale, psychologique, philosophique, etc.²⁰ Elle propose également des formations pour les équipes éducatives et finit par imposer des heures d'éducation sexuelle obligatoires au sein des plannings des écoles²¹. L'éducation à la sexualité arrive dans les cursus scolaires comme « composante essentielle de la construction de la personne et de l'éducation

¹² P. Pelègue & C. Picod, *op. cit.*, p. 5.

¹³ P. Brenot, *op. cit.*, p. 11.

¹⁴ *Idem.*

¹⁵ *Ibid.*, p. 13.

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ Pourquoi l'EVRAS? (s. d.). EVRAS. Consulté le 15 juin 2022, à l'adresse <https://www.evras.be/evras-bien-plus-que-leducation-sexuelle/cest-quoi-levras/pourquoi-levras/>

¹⁸ P. Pelègue & C. Picod, *op. cit.*, p. 6.

¹⁹ *Idem.*

²⁰ P. Brenot, *op. cit.*, p. 14.

²¹ *Idem.*

du citoyen » et intègre réellement toutes les dimensions sous lesquelles peut être considérée la sexualité : psychologique, affective, sociale, culturelle et éthique²².

L'éducation à la sexualité a évolué en diversifiant son public, elle s'adresse aujourd'hui aux personnes de tout âge allant de la petite enfance aux séniors, elle s'est frayée un chemin dans tous les milieux de vie en étant dispensée bien au-delà des frontières de l'école²³. Elle aborde des thématiques de plus en plus diversifiées mais qui présentent toujours des liens indéniables entre elles. Elle devient petit à petit une « EVRAS à tout âge dans tous les milieux de vie », elle considère les dimensions relationnelles et affectives de la sexualité et de cette façon, offre la possibilité d'un développement d'une vision positive et épanouissante de la sexualité, ainsi que des questions à propos de l'orientation sexuelle ou l'identité de genre²⁴.

2. La notion d'éducation à la sexualité

Dans leur ouvrage *Eduquer à la sexualité*, le sociologue et formateur d'éducation à la santé Patrick Pelègue et l'enseignante, éducatrice, sexologue, consultante en pédagogie et formatrice en éducation à la sexualité Chantal Picod, expliquent que l'éducation à la sexualité ne se situe pas uniquement du côté biologique, mais qu'elle appartient résolument aux sciences humaines et au champ social²⁵. Les auteur.e.s poursuivent en expliquant que l'éducation sexuelle est et a toujours été présente dans les différentes sociétés humaines puisque les premières règles fondamentales des sociétés sont celles qui concernent la sexualité du groupe, comme par exemple, l'interdit de l'inceste, l'alliance et la filiation, les rapports de sexe, d'identité et de morale²⁶.

Phillipe Brenot, psychiatre, anthropologue et sexologue, soutient l'idée que l'éducation à la sexualité a toujours existé, en étant adaptée aux temps et aux lieux dans lesquels elle se dispensait et surtout, qu'elle a toujours pris en considération les valeurs culturelles et sociales des groupes auprès desquels elle était dispensée²⁷.

Dans leur ouvrage, Patrick Pelègue et Chantal Picod expliquent que l'étymologie du terme « éducation » provient du latin *educatio*, substantif des verbes *educare*, signifiant « élever », et

²² *Idem*.

²³ Pourquoi l'EVRAS? (s. d.). EVRAS. Consulté le 15 juin 2022, à l'adresse <https://www.evras.be/evras-bien-plus-que-leducation-sexuelle/cest-quoi-levras/pourquoi-levras/>

²⁴ *Idem*.

²⁵ P. Pelègue & C. Picod, *op. cit.*, p. 2.

²⁶ *Ibid*, p. 4.

²⁷ P. Brenot, *op. cit.*, p. 3.

ducere signifiant « conduire » et « hors de ». Les chercheurs définissent l'éducation comme « l'art de développer les qualités potentielles physiques, intellectuelles et morales d'une personne » (Sillamy, 1983)²⁸, l'objectif de l'éducation est donc le développement de l'autonomie et l'épanouissement individuel et social²⁹. L'éducation, se distinguant de l'instruction et de la relation verticale entretenue entre elle et les apprenant.e.s, inclut l'éveil à de nouvelles choses, la valorisation de compétences mais aussi la transmission de normes et de valeurs à des apprenant.e.s, qui sont pris.e.s tel.le.s qu'ils et elles sont, pour leur permettre d'avoir les clés pour se définir autrement, pour opter pour de nouveaux comportements ou de nouvelles attitudes³⁰. Malgré cette transmission de ce qui pourrait être des matériaux de construction identitaire, chaque apprenant.e reste libre de les intégrer ou non à son identité³¹. En effet, il y a beaucoup d'autres facteurs sur lesquels les professionnel.le.s de l'EVRAS n'ont aucune prise et qui vont jouer un rôle plus ou moins important selon les cas, dans la construction identitaire des participant.e.s³².

Les participant.e.s, à travers les échanges collectifs, peuvent s'approprier des questions personnelles³³. Les représentations à propos de la sexualité et des relations peuvent être différentes selon les environnements dans lesquels les participant.e.s grandissent, étant donné que « les institutions familiales » représentent la première porte d'entrée sur l'apprentissage et l'intériorisation de codes, de normes et de valeurs³⁴.

Par exemple, une famille religieuse peut avoir une approche de la sexualité très différente d'une famille chez qui la religion ne prend pas de place³⁵. La religion, et plus globalement la culture, créent des représentations qui ne sont parfois ni fausses ni vraies, mais qui sont en fait une interprétation.

Dans leur ouvrage *Eduquer à la sexualité*, le sociologue et formateur d'éducation à la santé Patrick Pelègue et l'enseignante, éducatrice sexologue, consultante en pédagogie et formatrice

²⁸ Norbert Sillamy, Dictionnaire de psychologie, Paris, Bordas, 1983 dans P. Pelègue & C. Picod, *op. cit.*, p. 3.

²⁹ P. Pelègue & C. Picod, *op. cit.*, p. 3.

³⁰ *Idem.*

³¹ *Ibid.*, p. 208.

³² *Idem.*

³³ *Ibid.*, p. 209.

³⁴ *Ibid.*, p. 43.

³⁵ *Ibid.*, p. 209.

en éducation à la sexualité Chantal Picod, expliquent que l'éducation à la sexualité ne se situe pas uniquement du côté biologique, mais qu'elle appartient résolument aux sciences humaines et au champ social³⁶. Les auteur.e.s poursuivent en expliquant que l'éducation sexuelle est et a toujours été présente dans les différentes sociétés humaines puisque les premières règles fondamentales des sociétés sont celles qui concernent la sexualité du groupe, comme par exemple, l'interdit de l'inceste, l'alliance et la filiation, les rapports de sexe, d'identité et de morale³⁷.

Phillipe Brenot, psychiatre, anthropologue et sexologue, soutient l'idée que l'éducation à la sexualité a toujours existé, en étant adaptée aux temps et aux lieux dans lesquels elle se dispensait et surtout, qu'elle a toujours pris en considérations les valeurs culturelles et sociales des groupes auprès desquels elle était dispensée³⁸.

Dans leur ouvrage, Patrick Pelègue et Chantal Picod explique que l'étymologie du terme « éducation » provient du latin *educatio*, substantif des verbes *educare*, signifiant « élever », et *ducere* signifiant « conduire » et « hors de ». Les chercheurs définissent l'éducation comme « l'art de développer les qualités potentielles physiques, intellectuelles et morales d'une personne » (Sillamy, 1983)³⁹, l'objectif de l'éducation est donc le développement de l'autonomie et l'épanouissement individuel et social⁴⁰. L'éducation, se distinguant de l'instruction et de la relation verticale entretenue entre elle et les apprenant.e.s, inclut l'éveil à de nouvelles choses, la valorisation de compétences mais aussi la transmission de normes et de valeurs à des apprenant.e.s, qui sont pris.e.s tel.le.s qu'ils et elles sont, pour leur permettre d'avoir les clés pour se définir autrement, pour opter pour de nouveaux comportements ou de nouvelles attitudes⁴¹. Malgré cette transmission de ce qui pourrait être des matériaux de construction identitaire, chaque apprenant.e reste libre de les intégrer ou non à son identité⁴². En effet, il y a beaucoup d'autres facteurs sur lesquels les professionnel.le.s de l'EVRAS n'ont

³⁶ P. Pelègue & C. Picod, *op. cit.*, p. 2.

³⁷ *Ibid*, p. 4.

³⁸ P. Brenot, *op. cit.*, p. 3.

³⁹ Norbert Sillamy, Dictionnaire de psychologie, Paris, Bordas, 1983 dans P. Pelègue & C. Picod, *op. cit.*, p. 3.

⁴⁰ P. Pelègue & C. Picod, *op. cit.*, p. 3.

⁴¹ *Idem*.

⁴² *Ibid*, p. 208.

aucune prise et qui vont jouer un rôle plus ou moins important selon les cas, dans la construction identitaire des participant.e.s⁴³.

Les participant.e.s, à travers les échanges collectifs, peuvent s'appropriier des questions personnelles⁴⁴. Les représentations à propos de la sexualité et des relations peuvent être différentes selon les environnements dans lesquels les participant.e.s grandissent, étant donné que « les institutions familiales » représentent la première porte d'entrée sur l'apprentissage et l'intériorisation de codes, de normes et de valeurs⁴⁵.

Par exemple, une famille religieuse peut avoir une approche de la sexualité très différente d'une famille chez la religion ne prend pas de place⁴⁶. La religion, et plus globalement la culture, créent des représentations qui ne sont parfois ni fausses ni vraies, mais qui sont en fait une interprétation.

3. La notion d'EVRAS

L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle, parfois encore nommée « éducation sexuelle » ou « éducation à la sexualité » ne constitue plus uniquement une approche biologique, qui serait une approche bien restreinte quant à ce sujet qui peut avoir un impact considérable sur la vie de chacun.e. Comme le rappelle le site du Planning familial, l'éducation à la sexualité se trouve à un carrefour de droits humains : le droit de disposer de son propre corps, le droit à la santé, le droit à l'éducation, le droit à la protection contre les violences, etc⁴⁷. Le protocole d'accord entre la Communauté Française, la Région Wallonne et la COCOF de la Région Bruxelles-Capitale relatif à la généralisation de l'EVRAS en milieu scolaire rédigé en 2013 définit l'EVRAS comme suit.

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

⁴³ *Idem*.

⁴⁴ *Ibid*, p. 209.

⁴⁵ *Ibid*, p. 43.

⁴⁶ *Ibid*, p. 209.

⁴⁷ Le Planning Familial. Consulté le 15 juillet 2022, à l'adresse <https://www.planning-familial.org/fr/education-la-sexualite-99>

Comme proposé dans l'introduction de cette première partie, l'EVRAS et l'« éducation à la sexualité » telle qu'elle est abordée et envisagée par les différent.e.s auteur.e.s dont les apports ont nourri ce début de chapitre, ne sont pas tellement différentes l'une de l'autre, ni de ce que recouvre l'ECS, qui sera abordée dans un prochain point.

a. La généralisation de l'EVRAS en milieu scolaire (FWB)

La généralisation de l'EVRAS en milieu scolaire de 2013 a pour objectif de garantir l'équité en matière d'EVRAS pour les élèves de la FWB, indépendamment de leur milieu socioculturel, leurs traditions ou leurs croyances⁴⁸. « L'EVRAS est, avant tout, une démarche d'éducation à la citoyenneté et de promotion de la santé telle que définie par l'OMS »⁴⁹. L'école joue un rôle important dans l'EVRAS en tant que lieu privilégié « pour développer chez les jeunes un regard critique sur certaines représentations véhiculées dans notre société »⁵⁰. En se basant sur les représentations, les connaissances, les acquis et les besoins des élèves, les activités EVRAS proposées dans les écoles visent à développer de nouvelles connaissances, un sens critique, un savoir-faire et un savoir-être⁵¹. Les activités facilitent « l'appropriation d'informations sur le corps sexué, les dynamiques relationnelles, affectives et sexuelles, le mécanisme de la reproduction, la contraception, les IST, les questions d'identité de genre et d'orientation sexuelle »⁵². Pour développer la capacité critique des participant.e.s, les activités EVRAS visent « favoriser la prise de conscience de l'importance de la vie relationnelle, affective et sexuelle autour de soi et pour soi, de sa liberté personnelle, des choix offerts et des responsabilités de chacun et mettre en question, quitter les certitudes, déconstruire les idées reçues et les stéréotypes »⁵³. En ce qui concerne le savoir-faire et le savoir-être, il s'agit de « développer l'estime de soi, la prise de conscience de ses besoins, ses désirs et ses valeurs, développer une prise de conscience du vécu émotionnel et corporel, promouvoir des attitudes relationnelles fondées sur l'écoute, le dialogue et l'acceptation des différences et finalement, encourager l'adoption de comportements préventifs »⁵⁴.

⁴⁸ Le Centre Liégeois de Promotion de la Santé, *L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle à l'école*, Bruxelles, Serge Carabin, 2013, p. 3.

⁴⁹ *Idem*.

⁵⁰ *Idem*.

⁵¹ *Ibid*, p. 4.

⁵² *Ibid*, p. 5.

⁵³ *Idem*.

⁵⁴ *Idem*.

b. L'EVRAS d'un point de vue international

L'EVRAS est reconnue et promue par des organismes internationaux tels que l'OMS ou l'UNESCO⁵⁵. En 2009, avant la généralisation de l'EVRAS en milieu scolaire de la FWB, l'UNESCO avait déjà proposé une définition de ce qui était nommé l'Education Complète à la Sexualité, elle était définie comme suit.

« Un processus d'enseignement et d'apprentissage fondé sur un programme portant sur les aspects cognitifs, émotionnels, physiques et sociaux de la sexualité. Elle vise à doter les enfants et les jeunes de connaissances factuelles, d'aptitudes, d'attitudes et de valeurs qui leur donneront les moyens de s'épanouir – dans le respect de leur santé, de leur bien-être et de leur dignité –, de développer des relations sociales et sexuelles respectueuses, de réfléchir à l'incidence de leurs choix sur leur bien-être personnel et sur celui des autres et, enfin, de comprendre leurs droits et de les défendre tout au long de leur vie » (UNESCO, 2009).

A cette définition, l'UNESCO joint les *Principes directeurs internationaux sur l'éducation complète à la sexualité*. En 2018, ces principes sont actualisés et articulent l'EVRAS autour de huit concepts clés, chacun abordant des thématiques qui lui sont propres⁵⁶. Le programme *Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité* de l'UNESCO est un outil technique mis au service des responsables de programmes scolaires de façon à ce que ces responsables produisent des programmes d'ECS en adéquation avec le contexte dans lequel ils doivent s'inscrire et des moyens efficaces de mise en place et de suivi, ces principes directeurs sont le résultat d'un processus consultatif entre des professionnel.le.s et des expert.e.s issu.e.s de différentes régions du monde, y compris des jeunes, de façon à assurer la qualité de ces principes et de garantir l'adhésion de tous.tes et que chacun.e puisse se les approprier⁵⁷.

Voici le tableau proposé, comportant les concepts clés et les thèmes qui y sont associés.

⁵⁵ Le site de référence sur l'Education à la Vie Relationnelle, Affective & Sexuelle. *EVRAS-Bien plus que l'éducation sexuelle*. Consulté le 30 juillet 2022, à l'adresse <https://www.evras.be/evras-bien-plus-que-leducation-sexuelle/>

⁵⁶ UNESCO, *Qu'est-ce que l'éducation complète à la sexualité (ECS). Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité : Une approche factuelle*, 2018, p. 2. Consulté le 26 juillet 2022, à l'adresse https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840_fre

⁵⁷ *Ibid*, p. 5.

Tableau1⁵⁸

Relations interpersonnelles	Valeurs, droits, culture et sexualité	Comprendre la notion de genre	Violence et sécurité
Thèmes : 1.1. Familles 1.2. Relations amicales, amoureuses et romantiques 1.3. Tolérance, inclusion et respect 1.4. Engagement à long terme et parentalité	Thèmes : 2.1. Valeurs et sexualité 2.2. Droits de l'homme et sexualité 2.3. Culture, société et sexualité	Thèmes : 3.1. Construction sociale du genre et des normes liées au genre 3.2. Egalité des genres, stéréotypes et préjugés 3.3. Violences basées sur le genre	Thèmes : 4.1. Violence 4.2. Consentement, vie privée et intégrité physique 4.3. Utilisation en toute sécurité des Technologies de l'information et de la communication
Compétences pour la santé et le bien-être	Corps et développement humains	Sexualité et comportement sexuel	Santé sexuelle et reproductive
Thèmes : 5.1. Normes et influence des pairs sur le comportement sexuel	Thèmes : 6.1. Anatomie et physiologie sexuelles et reproductives 6.2. Reproduction 6.3. Puberté 6.4. Image du corps	Thèmes : 7.1. Sexe, sexualité et cycle de la vie sexuelle 7.2. Comportement sexuel et réponse sexuelle	Thèmes : 8.1. Grossesse et prévention de la grossesse 8.2. Stigmatisation associée au VIH et au SIDA, traitement, soins et soutien 8.3. Compréhension, prise en compte et réduction du risque d'IST, y compris d'infection au VIH

Les thématiques de l'ECS sont proches de celles proposées par le site de référence de l'EVRAS qui propose une liste des thématiques qui peuvent être abordées dans le cadre de l'EVRAS : les émotions, les relations sociales, familiales, amicales ou amoureuses, les changements corporels et l'éveil sexuel, les différentes sexualités et les notions de plaisir, de choix éclairé et de consentement qui y sont associées, les questions liées à l'orientation sexuelle et à l'identité de genre, la contraception, l'IVG et les différentes IST, la pornographie, le harcèlement sous toutes ses formes, notamment celle du cyberharcèlement, les aspects philosophiques ou moraux, etc.⁵⁹

⁵⁸ *Ibid*, p. 2.

⁵⁹ Le site de référence sur l'Education à la Vie Relationnelle, Affective & Sexuelle. *C'est quoi l'EVRAS*. Consulté le 30 juillet 2022, à l'adresse <https://www.evras.be/evras-bien-plus-que-leducation-sexuelle/cest-quoi-levras/>

4. Les enjeux de l'EVRAS

Si la prévention des comportements sexuels à risque afin d'éviter les grossesses non désirées et la transmission des IST reste un des enjeux de l'EVRAS⁶⁰, Philippe Brenot, dans son ouvrage *L'éducation à la sexualité* associe à cette éducation l'objectif global de « permettre l'épanouissement personnel sans moralisation » (Brenot, P., 2007, p. 16). Il y propose également cinq objectifs principaux : « permettre une bonne connaissance et compréhension de la sexualité humaine, permettre l'accès à une autonomie des conduites personnelles ; permettre l'accès à un jugement et à une éthique personnelle, permettre l'épanouissement des relations interpersonnelles et permettre l'épanouissement personnel et affectif » (Brenot, 2007, p. 26).

Lors de discussions avec des professionnel.le.s de l'EVRAS travaillant dans des centres de Planning familial, nous avons eu l'occasion d'échanger à propos des enjeux actuels de l'EVRAS. Selon leur expérience, il s'agit surtout de démocratiser l'information pour favoriser l'intégration de différentes normes, de différentes valeurs, etc. de façon à ce que les adolescent.e.s ne se sentent pas anormaux.ales et qu'ils et elles ne considèrent pas les autres comme anormaux.ales sous prétexte qu'ils et elles ont des visions, des représentations ou des pratiques différentes des leurs et ainsi, favoriser le vivre ensemble en s'appuyant sur ce qui rassemble les participant.e.s plutôt que sur ce qui les divise. Selon les professionnel.le.s de l'EVRAS avec lequel.le.s nous avons pu discuter, il est essentiel de permettre aux adolescent.e.s de devenir des personnes averties, sensibilisées et responsables.

La prévention et l'information ne sont pas les seuls enjeux de l'EVRAS, les jeunes étant confronté.e.s à de perpétuels changements socioculturels, technologies, en baignant dans une société d'hypersexualisation, leurs codes, leurs façons de communiquer, etc. se modifient⁶¹. Il importe, pour les animateur.rice.s de prendre du recul et d'inviter les participant.e.s aux animations à prendre du recul, à propos de leurs discours, leurs jugements, leurs représentations pour tous.tes ensemble questionner le sens de ce que ce cela peut démontrer⁶².

⁶⁰ P. Pelègue & C. Picod, *op. cit.*, p. 202.

⁶¹ Colette Beriot, Katinka In't Zandt, Nathalie Paiva avec la collaboration de Alain Cherbonnier, *Eduquer à la sexualité, un métier qui s'apprend. Formation des animatrices et animateurs en éducation à la vie affective et sexuelle*, p. 83. Consulté le 17 juillet 2022 à l'adresse https://www.evras.be/fileadmin/user_upload/3/2010-eduquer-a-la-sexualite.pdf

⁶² *Idem.*

5. Les professionnel.le.s de l'EVRAS

Lors du stage réalisé au centre de Planning familial, nous avons eu l'occasion de rencontrer des professionnel.le.s de l'EVRAS. Il n'existe pas de formation spécifique pour travailler dans l'EVRAS, il s'agit surtout de formations pouvant être suivies après une formation initiale. Lors de ce stage, nous avons rencontré des éducateur.rice.s spécialisé.e.s, des assistantes sociales, des conseillères conjugales et familiales et des sexologues qui participaient à l'élaboration et à la réalisation des animations EVRAS. Philippe Brenot, dans son ouvrage *L'éducation à la sexualité*, soutient que l'éducateur.rice est « une personne qui, ayant reçu une formation spécifique, est chargée de l'éducation de certains groupes de jeunes » (Rey, 1992) et que concernant l'éducation sexuelle, cet.te éducateur.rice peut être un.e enseignant.e, un.e proche, un.e animateur.rice, etc. Soit tout personne formée à tout ou à une partie du domaine dont il est question⁶³.

Lors des animations, les professionnel.le.s ne se situent ni comme expert.e.s, ni comme professeur.e.s⁶⁴. La qualité première d'un.e animateur.rice EVRAS est d'être suffisamment à l'aise pour aborder des questions de sexualité, cela nécessite de prendre conscience de ses propres valeurs, croyances et tabous à l'origine de ses propres représentations concernant la sexualité pour finalement, réaliser le travail qui sera plus tard demandé aux participant.e.s aux animations⁶⁵. Les animateur.rice.s doivent posséder des connaissances médico-physiologiques, ainsi que des clés de compréhension du processus d'adolescence⁶⁶. Ils et elles ont surtout un rôle d'encadrement, en veillant à ce que le cadre et les règles soit posés, de façon à ce que chacun.e puisse prendre sa place mais qu'il y ait toujours un respect mutuel entre les participant.e.s pendant les échanges⁶⁷. En souhaitant s'éloigner le plus possible de l'exposé ex-cathedra et en prenant pour base les principes de l'éducation populaire, les professionnel.le.s de l'EVRAS n'imposent pas leurs points de vue sur les sujets qui sont abordés mais sont garants et facilitateur.rice.s du processus collectif⁶⁸.

Les échanges sont au centre des animations EVRAS, en plus de la capacité à instaurer un climat convivial favorisant les interactions, les professionnel.le.s de l'EVRAS doivent pouvoir

⁶³ P. Brenot, *op. cit.*, p. 5.

⁶⁴ C. Beriot, K. In't Zandt, N. Paiva avec la collaboration de A. Cherbonnier, *op. cit.*, p. 19

⁶⁵ *Ibid*, p. 14.

⁶⁶ *Ibid*, p. 17.

⁶⁷ *Ibid*, p. 19.

⁶⁸ *Ibid*, p. 26.

orchestrer les débats de façon à ce qu'ils soient sources d'apprentissages pour les participant.e.s. Cette compétence se décline en plusieurs points⁶⁹ : la circulation des informations, la reformulation, l'universalisation, le résumé, la métacommunication et l'information⁷⁰.

Les animateur.rice.s doivent faire circuler la parole, en s'assurant que chacun.e puisse s'exprimer et être écouté.e. Après cela, les animateur.rice.s se doivent de reformuler les propos qui sont mis au centre de la table afin de quitter la sphère personnelle et d'utiliser ce qui a été dit pour relancer le débat dans le groupe, la reformulation a toute son importance quand, par exemple, les termes employés par les participant.e.s ne sont pas compris pas l'intégralité du groupe⁷¹. Les animateur.rice.s doivent fixer des limites quant au dévoilement des participant.e.s pendant les temps d'animation. En effet, l'EVRAS n'a pas d'objectif thérapeutique, ainsi il convient de préciser aux participant.e.s qu'ils et elles peuvent se confier, mais en veillant à ne pas partager des informations qui risquent de les mettre mal à l'aise une fois les animations terminées⁷². En tant que gestionnaires du temps des animations, lorsqu'un changement de sujet a lieu, les animateur.rice.s doivent proposer aux participant.e.s des résumés à propos des thématiques abordées en reprenant les différentes positions qui ont été exprimées, cette technique permet aux participant.e.s de prendre conscience que face à une situation, il n'y a pas toujours de solution valable pour tous.te.s, ce qui ne rend pas une position plus légitime qu'une autre⁷³. Lorsque les débats « ne prennent pas » ou que les règles posées au début des animations ne sont pas respectées, les animateur.rice.s doivent pouvoir métacommuniquer, cela permet parfois de libérer les tensions et de permettre aux animations de s'orienter dans une autre direction⁷⁴. Finalement et en toute logique, les animateur.rice.s se doivent d'informer, bien que le principe même des animations soit la co-construction des savoirs, il arrive que des questions nécessitent des réponses claires et sans détour, les questions peuvent être renvoyées aux participant.e.s pour vérifier leurs connaissances, mais les animateur.rice.s ne doivent pas craindre de combler les manquements et corriger les erreurs avec des informations vérifiées⁷⁵, par exemple lors des questions qui approchent la sexualité d'un point de vue plus biologique ou médical. Ce qui pourrait encore aujourd'hui être appelé information sexuelle ne doit pas être

⁶⁹ *Ibid*, p. 71.

⁷⁰ *Ibid*, pp. 71-73.

⁷¹ *Ibid*, p. 71.

⁷² *Ibid*, p. 72.

⁷³ *Idem*.

⁷⁴ *Ibid*, p. 73.

⁷⁵ *Idem*.

une matière indépendante, mais doit jouer un rôle de complémentarité avec la co-construction des apprentissages par les échanges entre les participant.e.s⁷⁶.

6. Les actions de l'EVRAS

Le respect, la tolérance, l'accueil de la différence et l'ouverture vers les autres sont les maîtres mots des démarches EVRAS, elles permettent ainsi de fournir une information fiable, impartiale et qui se veut la plus exhaustive possible, afin de prendre part au développement de l'esprit critique des jeunes, dans la construction de leur identité en s'assurant de leur bien-être et de leur capacité et conscience à faire des choix éclairés⁷⁷. Comme observé lors du stage au centre de Planning familial Infor-Femmes, les actions EVRAS peuvent revêtir plusieurs formes : animations, jeux, expositions, ateliers créatifs, etc. Les activités peuvent également mobiliser différents outils comme des questionnaires, de l'audiovisuel, des livres, des affiches, etc.⁷⁸

Les différents ouvrages théoriques et les rapports ou documents abordant l'EVRAS d'un point de vue plus pratique semblent s'accorder sur le fait que la communication, les échanges et les prises de parole sont des modes à privilégier pour résoudre des difficultés rencontrées, au sens des confrontations entre les différents points de vue des participant.e.s, lors des activités EVRAS. Les professionnel.le.s, au travers des animations, visent à conscientiser les participant.e.s en les aidant à comprendre les émotions qu'ils et elles ressentent, les règles sociales et culturelles qui peuvent exister au travers de la sexualité⁷⁹.

Les auteur.e.s Patrick Pelègue et Chantal Picod avancent que lors des rencontres avec des participant.e.s à des activités EVRAS, ces modes sont des sources de plaisir, dans le cas où ils ne sont ni forcés, ni évalués⁸⁰.

a. Le public de l'EVRAS

L'EVRAS peut s'adresser tant à des enfants d'un niveau d'école primaire, voire préscolaire, qu'à des adultes mais leur public de prédilection reste le public d'adolescent.e.s. Cela s'explique d'abord pour des raisons historiques : à l'origine de la création des centres de Planning familial les animations étaient destinées à un milieu scolaire apte à recevoir des informations à propos

⁷⁶ P. Brenot, *op. cit.*, p. 7.

⁷⁷ Le site de référence sur l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective & Sexuelle. *C'est quoi l'EVRAS*. Consulté le 30 juillet 2022, à l'adresse <https://www.evras.be/evras-bien-plus-que-leducation-sexuelle/cest-quoi-levras/>

⁷⁸ P. Brenot, *op. cit.*, p. 31.

⁷⁹ C. Beriot, Katinka In't Zandt, N. Paiva avec la collaboration de A. Cherbonnier, *op. cit.*, p. 54.

⁸⁰ Patrick PELÈGUE & Chantal PICOD, *op. cit.*, p. 209.

de méthodes contraceptives et à exprimer des craintes de grossesses non désirées, donc un public d'adolescent.e.s⁸¹. Aujourd'hui, malgré une large diffusion d'informations quant aux moyens de contraception, ce public, par les changements liés à la puberté, reste préoccupé par les différents aspects de la sexualité⁸². La seconde raison qui explique cette focalisation sur le public d'adolescent.e.s dépasse les enjeux propres de l'EVRAS pour s'ancrer dans de réelles problématiques sociales et de santé, ainsi il peut être question de l'alimentation, de la violence, de la consommation de drogues, d'alcool ou de tabac⁸³. Globalement, les adolescent.e.s sont l'objet d'une attention particulière de la part de la société adulte, supposée œuvrer pour leur éducation et leur protection⁸⁴.

b. La méthodologie des animations d'EVRAS

Il importe d'avoir une ligne conductrice pour construire une animation cohérente, cette ligne conductrice commence par l'entrée en matière, l'installation d'un climat de confiance, pour se diriger vers l'utilisation d'outils favorisant la créativité et les interactions chez les participant.e.s et terminer par la finalisation de l'animation en proposant une réflexion sur l'évaluation⁸⁵.

Peu importe la forme qu'incarne l'activité d'EVRAS, il est conseillé de bien définir les besoins du public et donc les objectifs qui vont permettre l'élaboration de l'activité⁸⁶. Qu'il s'agisse de prévention ou d'accompagnement global, il faut créer des conditions de rencontres qui favorisent le dialogue et la décentration de soi⁸⁷. Il faut pouvoir créer une relation d'équivalence pour permettre aux participant.e.s de s'exprimer à propos de leurs connaissances, leurs croyances, leurs attentes ou leurs souffrances⁸⁸. Si ces conditions sont réunies, elles peuvent mener à une démarche éducative efficace au sens où l'autonomisation des participant.e.s sera favorisée en mobilisant leurs propres connaissances, mais aussi celles contenues dans les discours des autres participant.e.s pour permettre l'élaboration de réponses à ce qui les préoccupe⁸⁹.

⁸¹ C. Beriot, Katinka In't Zandt, N. Paiva avec la collaboration de A. Cherbonnier, *op. cit.*, p. 63.

⁸² *Idem.*

⁸³ *Idem.*

⁸⁴ *Idem.*

⁸⁵ *Ibid.*, p. 15.

⁸⁶ Le Centre Liégeois de Promotion de la Santé, *op. cit.*, p. 7.

⁸⁷ P. Pelègue & C. Picod, *op. cit.*, p. 202.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 203.

⁸⁹ *Idem.*

L'ouvrage de Patrick Pelègue et Chantal Picod, *Eduquer à la sexualité. Un enjeu de société*, propose les points méthodologiques principaux à appliquer en matière d'éducation à la sexualité, les auteur.e.s rapprochent cette méthodologie d'éducation à la sexualité de la démarche méthodologique de promotion de la santé.

Selon Patrick Pelègue et Chantal Picod, faut pouvoir comprendre les attentes des participant.e.s afin de les utiliser comme bases de l'activité et savoir ajuster les réponses des intervenant.e.s : connaître l'âge des participant.e.s, les préparer à l'intervention et définir les modalités de mixité des groupes peut permettre une meilleure gestion de ce « paramètre »⁹⁰. La définition d'objectifs généraux est présentée comme un atout pour la préparation des activités, en se basant sur le nombre de séances, les possibilités qu'offrent les lieux de rencontres et du temps dont disposent les participant.e.s⁹¹. Ils conseillent de ne pas tout miser sur un seul outil ou un seul moyen de faire apparaître le dialogue, il faut prévoir plusieurs outils pour faciliter la communication entre les participant.e.s⁹². Finalement, il est recommandé de réaliser une évaluation rapide pour établir les points d'amélioration, les atouts et les faiblesses de l'activité vécue par les participant.e.s.⁹³.

Les auteur.e.s expliquent que la méthodologie de l'éducation à la sexualité s'appuient sur la motivation, la focalisation sur les intérêts des participant.e.s mais aussi « sur la relation éducative facilitatrice de changements » (Pelègue & Picod, 2006, p. 206). La méthodologie mise en place peut permettre la transmission de connaissances et la reconnaissance, la considération des représentations mentales et sociales⁹⁴. Comme l'explique le rapport *Eduquer à la sexualité. Un métier qui s'apprend*, en prenant les préoccupations du groupe et l'être-ensemble comme base, les animations éveillent la curiosité et suscitent des questions chez les participant.e.s., c'est par leurs propres questions que ces derniers pourront intégrer les informations et potentiellement modifier leurs comportements ou leurs attitudes⁹⁵.

La technique du « Drama », une méthode pédagogique anglo-saxonne apparue dans les années 1990, permet l'introduction de jeux et de créativité dans les animations, l'objectif de cette

⁹⁰ *Ibid*, p. 206.

⁹¹ *Idem*.

⁹² *Idem*.

⁹³ *Idem*.

⁹⁴ *Idem*.

⁹⁵ C. Beriot, Katinka In't Zandt, N. Paiva avec la collaboration de A. Cherbonnier, *op. cit.*, p. 19.

méthode n'est pas de transformer les participant.e.s mais de les aider à se construire tant sur le plan social, qu'individuel⁹⁶. Cette méthode part de l'idée que l'apprentissage trouve un point d'ancrage dans les émotions et que l'imaginaire peut être au service du contenu de ces apprentissages. Ainsi, cette méthode préconise l'utilisation d'outils pour favoriser l'expression artistique, qu'il s'agisse de graphisme ou d'un photolangage, tant qu'ils partagent un objectif d'apprentissage et de co-construction d'un savoir⁹⁷.

En prenant l'éducation populaire pour origine, la méthodologie des animations part des expériences vécues par les participant.e.s, de façon à transformer les vécus individuels en projet collectif, en passant par une lecture critique des faits et de leur contexte social⁹⁸. Lors des animations ont lieu l'élaboration collective de savoirs visant des actions qui pourraient transformer les rapports sociaux en y apportant moins de discrimination et plus d'égalité⁹⁹. L'éducation populaire tend à effacer les frontières et articuler l'éducation, la culture et la citoyenneté¹⁰⁰. Tout l'enjeu de la méthodologie de l'EVRAS se joue dans le fait de laisser à chacun.e une place égalitaire et cela indépendamment des valeurs personnelles ou de l'éthique défendues par les participant.e.s : la confrontation sera toujours choisie, au détriment de l'exclusion¹⁰¹.

La négociation du cadre d'animation fait souvent partie de la structure même des animations, comme nous le verrons dans la partie de ce travail consacrée à l'analyse de l'outil *Love, Sex & Fun*.

⁹⁶ *Ibid*, p. 20.

⁹⁷ *Idem*.

⁹⁸ *Ibid*, p. 24.

⁹⁹ *Idem*.

¹⁰⁰ *Ibid*, p. 26.

¹⁰¹ *Ibid*, p. 28.

La médiation

1. Le contexte historique de la médiation

Pour aborder la question du contexte historique, nous utiliserons majoritairement l'ouvrage proposé par Serge Chaumier et François Mairesse, *La médiation culturelle*.

Cet ouvrage rappelle que d'un point de vue anthropologique, les médiateur.rice.s sont considéré.e.s comme les intercesseur.euse.s, les personnes qui mettent en lien ou en relation. Ainsi, la fonction des médiateur.rice.s est très associée à la religion et à la mythologie en étant les représentant.e.s des dieux sur Terre en faisant passer les messages sacrés aux mortels¹⁰². La religion, comme source d'enseignement selon ce que démontre la philosophie et par l'intermédiaire des médiateur.rice.s et de leurs rôles d'intercesseur.euse.s imprégné.e.s de la sainte parole, l'apporte à la population ignorante¹⁰³.

Pendant longtemps l'enseignement, à l'instar de la religion, a relégué les apprenant.e.s à une place de réceptacles vides qu'il fallait abreuver d'un discours savant¹⁰⁴. Le « transfert » qui a lieu, se déroule dans une logique de flux descendant et les apprenant.e.s, *petit.e.s soldat.e.s du savoir*, ne questionnent pas les contenus qu'ils et elles avalent¹⁰⁵. L'instruction étant considérée comme le vecteur indispensable pour le développement d'une citoyenneté, une réflexion naît autour de l'éducation permanente qui semble être un moyen pour chacun.e de poursuivre leur éducation citoyenne¹⁰⁶.

Il est important de rappeler que la manière de concevoir l'éducation, qui jusque-là était plutôt de l'instruction, a un impact considérable sur la construction d'un rapport à la culture, aux volontés de transmission et aux techniques utilisées pour le faire¹⁰⁷.

En France, durant le XVIII^e et XIX^e siècle, de nombreuses demandes sont formulées pour l'ouverture de bibliothèques populaires accessibles à tous mais aussi d'autres moyens œuvrant pour améliorer les conditions de vie des classes populaires¹⁰⁸. Ainsi, vont se développer

¹⁰² Serge Chaumier & François Mairesse, *La médiation culturelle*, Paris, Armand Colin, coll. « Collection U. », 2013, p. 62.

¹⁰³ *Ibid*, p. 65.

¹⁰⁴ *Ibid*, p. 69.

¹⁰⁵ *Ibid*, p. 89.

¹⁰⁶ Bruno Nassim Abouddrar & François Mairesse, *La médiation culturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2016, p. 28.

¹⁰⁷ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 87

¹⁰⁸ B.-N. Abouddrar & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 30.

différents services liés à l'éducation mais aussi à la culture, comme des musées ou des expositions, mais également des cours ou des visites guidées de certains musées, à destination de tous¹⁰⁹. Pendant le XX^e siècle, en prenant pour origine les courants de l'éducation populaire, se développent l'animation culturelle et socioculturelle, qui semble être une stratégie de prise de conscience et d'autonomisation¹¹⁰. Ses fondements philosophiques étant issus de la pensée des Lumières, la médiation culturelle se définit à travers sa dimension publique et politique, notamment lorsqu'il est question de travailler auprès de publics plus fragilisés ou mis au ban de la société pour diverses raisons¹¹¹. Les mouvements d'éducation populaire, concernant tous les âges et toutes les catégories sociales, se développent au milieu du XX^e siècle, prônant l'épanouissement individuel et collectif au travers d'activités culturelles, sociales et sportives¹¹². Cette volonté de l'éducation populaire se retrouve aujourd'hui dans l'EVRAS qui tend à devenir petit à petit une « EVRAS à tout âge dans tous les milieux de vie »¹¹³.

Plus tard, le terme « éducation populaire » sera remplacé par celui « d'animation culturelle et sociale », qui lui-même finira par être remplacé par le terme « médiation »¹¹⁴.

C'est donc, en partie, au sein des mouvements d'éducation populaire que se développent les activités de médiation, avant d'apparaître dans des lieux dits « culturels ». L'expression « médiation culturelle » se popularise dans les années 1990 en France, dans le cadre d'une politique de développement d'emploi-jeunes, œuvrant au côté des médiateur.rice.s sociaux.ales qui travaillent avec des quartiers défavorisés¹¹⁵.

Si aujourd'hui les centres de Planning familial se situent comme mouvement d'éducation permanente, le principe même d'éducation populaire se trouve de manière transversale dans les valeurs et la vision que soutiennent les centres de Planning familial et donc le travail proposé lors des animations EVRAS¹¹⁶.

¹⁰⁹ *Ibid*, p. 31.

¹¹⁰ *Ibid*, p. 36.

¹¹¹ *Ibid*, p. 13.

¹¹² S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 98.

¹¹³ Pourquoi l'EVRAS? (s. d.). EVRAS. Consulté le 15 juin 2022, à l'adresse <https://www.evras.be/evras-bien-plus-que-leducation-sexuelle/cest-quoi-levras/pourquoi-levras/>

¹¹⁴ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 99.

¹¹⁵ B.-N. Abouddrar & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 6.

¹¹⁶ C. Beriot, K. In't Zandt, N. Paiva avec la collaboration de A. Cherbonnier, *op. cit.*, p. 23.

2. La notion de médiation

Dans son ouvrage, *La médiation*, la docteure en droit Michèle Guillaume-Hofnung, propose quatre sortes de médiation, en s'appuyant sur les propos de l'ouvrage *Le temps des médiateurs* de Jean-François Six. Les deux premiers types de médiation auraient pour vocation de faire naître ou renaître un lien et les deux suivantes seraient destinées à parer un conflit¹¹⁷. Les médiations de différends, qui se situent en dehors de tout conflit, se produisent au quotidien, la différence étant la base de toute construction sociale¹¹⁸ : elles peuvent tisser de nouveaux liens entre les individus ou les groupes, mais aussi rétablir des liens essoufflés¹¹⁹. Tandis que les médiations de différends, qui se situent au sein des conflits, tend justement à les éviter s'ils ne sont pas encore installés ou à aider les individus dans l'élaboration d'une solution si le conflit a déjà pris une place entre eux¹²⁰.

Dans le cadre d'animations EVRAS, la médiation peut être au sein ou à l'extérieur des conflits. En effet, elle peut tendre à faire naître ou renaître du lien en proposant, par exemple, des rapprochements entre la communauté LGBTQIA+ et les individus qui ne côtoient pas ou peu cette communauté, de façon à sensibiliser les individus aux causes défendues par la communauté ou simplement en apportant des informations à propos de cette communauté. La médiation peut aussi éviter aux individus de s'ancrer dans des stéréotypes qui peuvent mener à de la discrimination, en organisant une rencontre entre des personnes militantes de la communauté LGBTQIA+ et des individus exprimant des sentiments négatifs voire violents à l'égard de cette communauté.

Bien que la médiation se définisse surtout par son contexte, ses objectifs, ses moyens et ses destinataires, il a semblé important de proposer une base théorique à laquelle se référer. Dans leur ouvrage *Médiation. Définition, pratiques et perspectives*, Vincent de Briant et Yves Palau, maître de conférences en droit public et professeur de sciences politiques, abordent différentes formes de médiation, chacune ayant ses propres spécificités selon le contexte dans lequel elle s'établit. Il en propose une définition qui se veut la plus générale possible.

¹¹⁷ Jean-François SIX, *Le temps des médiateurs*, Paris, Seuil, 1990, p. 164 dans Michèle Guillaume-Hofnung, *La médiation*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 1995, p. 67 .

¹¹⁸ M. Guillaume-Hofnung, *La médiation*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 1995, p. 68.

¹¹⁹ *Idem.*

¹²⁰ *Idem.*

La médiation est l'action de mettre en relation, par un tiers appelé « médiateur », deux personnes physiques ou morales, appelées « médiées », sur la base de règles et de moyens librement acceptés par elles, en vue soit de la prévention d'un différend ou de sa résolution, soit de l'établissement ou du rétablissement d'une relation sociale (De Briant et Palau, 1999, p. 11)

La médiation est alors associée à un mécanisme de régulation sociale, définie par Vincent de Briant et Yves Palau, comme « l'ensemble des mécanismes par lesquels se créent, se transforment et disparaissent les règles » (De Briant et Palau, 1999, p. 43). Cette approche de la médiation, qui semble se rapprocher de la proposition formulée par Michèle Guillaume-Hofnung, bien qu'elle soit différente de l'approche proposée par Serge Chaumier et François Mairesse, puisque ces auteur.e.s appartiennent à des domaines différents, est intéressante en ce qu'elle aborde la notion du conflit ou du différend. Cependant, la définition globale de la médiation proposée par Michèle Guillaume-Hofnung fait apparaître un élément qui n'a pas été souligné jusqu'ici : la neutralité¹²¹. Cet élément sera développé lorsqu'il sera question du rôle endossé par les médiateur.ice.s.

Il existe aujourd'hui différents mondes, lesquels ont chacun leurs propres normes et leurs propres valeurs, ces différents mondes doivent pouvoir cohabiter pour pouvoir vivre ensemble et la médiation œuvre en ce sens : la multiplicité des normes¹²². Chaque médiation se doit d'être située dans un contexte, dans lequel sont véhiculées des représentations sociales dont les médié.e.s et les médiateur.ice.s sont porteur.euse.s¹²³. La présence de ces représentations peut être manifeste, au sens volontaire et comprise, et latente, au sens involontaire et incomprise¹²⁴. Vincent de Briant et Yves Palau avancent que si on part du principe que le réel n'est pas connaissable immédiatement, toute connaissance se voit obligée de passer par des médiations qui participent à la représentation du monde et à sa transformation¹²⁵ en tant qu'elles possèdent un « pouvoir plus ou moins grand de représentation, donc de restitution ou de reconstruction du réel » (De Briant et Palau, 1999, p. 41). La médiation répare et rapproche les mondes les uns des autres¹²⁶.

¹²¹ *Ibid*, p. 70.

¹²² Christine Servais, [notes prises dans le cours MEDC009-1], Université de Liège, 2020-2021.

¹²³ Vincent De Briant & Yves Palau, *La médiation. Définition, pratique et perspectives*, Paris, Nathan, coll. « 128 », 1999, p. 43.

¹²⁴ *Ibid*, p. 44.

¹²⁵ *Ibid*, p. 42.

¹²⁶ Christine Servais, [notes prises dans le cours MEDC009-1], Université de Liège, 2020-2021.

Pour reprendre le cas observé et abordé dans le point précédent, nous pouvons considérer que la communauté LGBTQIA+ véhicule ses propres normes et valeurs, intégrées par les personnes qui se réclament de cette communauté. La médiation pourrait œuvrer pour rapprocher les personnes de cette communauté, avec les représentations, les normes et les valeurs prônées par ces personnes et des personnes qui ne côtoient pas ou peu cette communauté, rapprocher ces mondes de façon à ce qu'ils puissent cohabiter.

a. La médiation culturelle

La question de la culture semble centrale dans ce travail, comme elle l'était pour l'éducation populaire qui souhaitait s'adresser à tous les âges et à toutes les catégories sociales et exprimait la volonté de rapprocher des cultures. Il semble donc pertinent d'aborder la notion de médiation culturelle.

Confondue ou associée à l'animation et action culturelle, au développement culturel ou encore aux services pédagogiques, la notion de médiation culturelle semble être difficile à cerner, tant le concept même se traduit à travers diverses professions et pratiques¹²⁷. Cependant il paraît nécessaire d'en dessiner les contours dans le cadre de ce travail. Ainsi, la médiation culturelle, forme spécifique de médiation, est définie comme suit par Bruno Nassim Abouddrar et François Mairesse dans leur ouvrage *La médiation culturelle* (p. 3)

Un ensemble d'actions visant, par le biais d'un intermédiaire – le médiateur, qui peut être un professionnel mais aussi un artiste, un animateur ou un proche –, à mettre en relation un individu ou un groupe avec une proposition culturelle ou artistique (œuvres d'art singulière, exposition, concert, spectacle, etc.), afin de favoriser son appréhension, sa connaissance et son appréciation.

Si cette définition semble s'orienter principalement vers la dimension artistique de la culture, rappelons que l'UNESCO propose une définition dite « plus large » de la culture, en la considérant « comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social » (UNESCO, 1982). Finalement, la notion de culture sur laquelle est fondée la médiation culturelle est tout aussi complexe que la notion de médiation culturelle elle-même.

Cette définition proposée par l'UNESCO semble se rapprocher de la culture au sens de Edward Tylor pour qui le terme culture désigne « ce tout complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes

¹²⁷ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 5.

acquises par l'homme dans l'état social »¹²⁸ (Tylor, 1876). La culture semble être un élément essentiel à la cohésion sociale dont les citoyen.ne.s peuvent se rapprocher par un effort d'apprentissage et de curiosité¹²⁹. Dans le domaine de l'animation culturelle, la culture se définit comme un « enjeu de la relation sociale et comme moyen de transformation »¹³⁰ (Caune, 1992). En effet, partager une culture commune semble être un lien fédérateur et essentiel pour qu'une communauté soit capable de vivre ensemble¹³¹.

C'est de cette conception anthropologique de la culture que va se rapprocher la médiation culturelle telle qu'elle sera abordée dans ce travail. C'est également de cette conception de la culture que va se rapprocher le travail effectué lors des animations EVRAS, en tentant de créer du commun entre les participant.e.s en prenant appui sur ce qui les rassemble plutôt que sur ce qui les sépare.

b. La médiation interculturelle

Dans leur ouvrage, Vincent de Briant et Yves Palau développent la notion de médiation de proximité. Les médiateur.rice.s spécialisé.e.s dans cette forme de médiation ont pour objectif d'exercer une médiation ayant une portée intégrative et pacificatrice¹³². Au sein des médiations de proximité, se trouve la médiation interculturelle, qui œuvre auprès des personnes issues de l'immigration pour faciliter leur intégration à la société civile. Elle est définie comme « action de mettre en relation deux termes dans la perspective du développement de leurs échanges, afin de clore un contentieux ou de prévenir son développement » (De Briant, Palau, 1999, p. 118). Ce type de médiation s'est développé au milieu des années 1980. Des organisations associatives ayant le soutien des pouvoirs publics, ont proposé des médiations techniques intégratives. Plus concrètement, il s'agissait, par exemple, d'assistance pour les démarches administratives, des leçons d'alphabétisation, de la médiation familiale, etc¹³³.

¹²⁸ Edward Burnett Tylor, *La civilisation primitive*, C. Reinwald, 1876, dans N.-B. Abourdrar & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 22.

¹²⁹ N.-B. Abourdrar & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 25.

¹³⁰ Jean Caune, *La culture en action. De Vilar à Lang : le sens perdu*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1992 dans Jean-Marie Lafortune, « De la médiation à la médiacion : le double jeu du pouvoir culturel en animation », *Lien social et Politiques*, n°60, 2008, pp. 49-60. Consulté le 17 juillet 2022 à l'adresse <https://doi.org/10.7202/019445ar>

¹³¹ N.-B. Abourdrar & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 7

¹³² V. De Briant & Y. Palau, *op. cit.*, p. 27.

¹³³ *Ibid*, p. 28.

Bruno Nassim Aboudrar et François Mairesse, dans leur ouvrage *La médiation culturelle*, abordent la médiation culturelle au sens de « cultural mediation », ou traduit « rapprochement des cultures », notamment auprès de publics récemment immigrés à qui il conviendrait d'explicitier les codes culturels de la société du pays d'accueil¹³⁴. Ils ajoutent que cette forme spécifique de médiation correspond, par ses actions, à de la médiation interculturelle en proposant des apprentissages ayant une visée pratique et liée aux règles sociétales puisqu'elles concernent les règles de savoir-vivre en société comme les relations avec le sexe opposé, les façons de se comporter en société¹³⁵, etc.

En abordant les différentes traductions du terme « médiation », Serge Chaumier et François Mairesse notent la même traduction que celle abordée par Bruno Nassim Aboudrar et François Mairesse, principalement utilisée au Québec : cultural mediation¹³⁶. Ils expliquent que cette traduction désigne la mise en place de dispositifs ayant pour objectif d'assurer les habitudes d'un pays d'accueil pour des personnes récemment immigrées et ainsi, leur fournir des clés pour faciliter leur intégration au pays d'accueil¹³⁷. En français, cette forme de médiation culturelle est plus connue sous le nom de médiation interculturelle et, comme la proposition formulée par Nassim Bruno Aboudrar et François Mairesse, conçoit la culture de façon très large en y incluant la religion, les façons de s'habiller, les gestes à adopter à table, etc.¹³⁸

Cette vision de la culture se rapproche de la définition qu'en a proposé l'UNESCO, abordé dans le point précédent. A travers l'exposition de ces approches, de ce que pourrait être la médiation interculturelle, nous pouvons percevoir qu'elle correspond à une sorte d'assimilation de la culture dans son sens anthropologique. Une société toujours plus démocratisée, où se mêlent les tensions, les débats, engendre un besoin important de négociations et d'échanges, pour combler la nécessité de rencontre entre les différentes valeurs qui doivent apprendre à cohabiter¹³⁹. La médiation prend une place essentielle dans ces rencontres et se présente alors « comme un processus de régulation et de construction de nouvelles perceptions partagées » (Chaumier, Mairesse, 2013, p. 47).

¹³⁴ N.-B. Aboudrar & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 13.

¹³⁵ *Idem.*

¹³⁶ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 16.

¹³⁷ *Idem.*

¹³⁸ *Ibid*, p. 17.

¹³⁹ *Ibid*, p. 47.

Il convient de préciser que si cette forme de médiation est intéressante dans le cadre de ce travail, c'est parce qu'elle correspond en de nombreux points au travail effectué dans les centres de Planning familial, en ce qu'il établit un rapprochement entre les cultures, comme le proposent Bruno Nassim Abouddrar, François Mairesse et Serge Chaumier par la traduction « cultural mediation ». Si ces auteurs semblent insister sur la distance « géographique » qu'il peut y avoir entre les cultures, d'où la nécessité de l'intervention d'un dispositif de médiation interculturelle, il semble possible de concevoir ces cultures comme éloignées les unes des autres, mais pas nécessairement d'un point de vue géographique. Ce sont en fait des cultures qui ne disposent pas ou peu de temps ou de lieux pour se rencontrer.

Les animations EVRAS permettent ces lieux et ces temps de rencontres et d'échanges, bien que ces échanges pourraient être qualifiés d'« indirects » puisque les personnes des différents mondes supposés être représentés ne sont pas toujours physiquement présents. Souvent, ces mondes existent à travers les apports proposés par l'animateur.rice. Lors des animations, les animateur.rice.s peuvent, par exemple, apporter des informations dans le but de mieux comprendre la question de la transidentité sans pour autant proposer un temps et un lieu de discussion avec un.e intervenant.e concerné.e par la question.

c. La médiation pédagogique

La médiation semble également trouver sa place dans les situations pédagogiques. Cette forme spécifique de médiation se situerait « entre une personne et ce qu'elle a à apprendre et/ou ce dont elle dispose mentalement pour le faire » (Richard, 2001)¹⁴⁰.

Les médiateur.rice.s pédagogiques ou les dispositifs de médiation semblent donc se placer entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant.e, facilitant ainsi l'accès à cet apprentissage en usant de différentes stratégies. Les médiateur.rice.s amènent les apprenant.e.s « à contester l'objet d'apprentissage, à verbaliser et à rationaliser ce questionnement afin d'actualiser ses représentations internes » (Chini, 2010)¹⁴¹. Cette dimension du travail des médiateur.rice.s se rapproche du travail des animateur.rice.s EVRAS en ce qu'ils et elles invitent les participant.e.s

¹⁴⁰ Gilbert Richard, *A qui profite la médiation cognitive*, Lyon, Université de Lyon 2, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 2001 dans Nathalie Myara, « La médiation pédagogique ! Quoi ? Qui ? Quand et comment ? », *Vivre le primaire*, 2018. Consulté le 21 juillet à l'adresse <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/02/Lamediationpedagogique.pdf>

¹⁴¹ Danielle Chini, « Médiation(s) : Quelques remarques sur un terme pluriel », *ASp*, n°31-33, 2001, p. 133-142 dans Nathalie Myara, *op. cit.*

à prendre du recul à propos de leurs discours, leurs jugements, leurs représentations pour pouvoir questionner le sens que cela peut avoir¹⁴².

Il semble important de souligner le terme « contester », qui signifie « "mettre ou remettre en doute ». Pour faire lien avec ce qui a été dit précédemment, revenons sur ce monde pluriel dans lequel nous vivons. Les différents mondes possèdent et revendiquent chacun leurs propres normes et leurs propres valeurs, qui semblent probablement toutes « naturelles » pour celui ou celle qui en est coutumier.e, alors qu'elles sont en fait le fruit d'une construction, comme cela peut être le cas avec l'exemple de la culture de la communauté LBGTQIA+ abordé dans les points précédents. Amener à contester ce qui semble souvent naturel, permet de questionner son identité, son mode de fonctionnement, ses représentations mais aussi celui d'autrui par rapport à soi¹⁴³.

C'est par cette confrontation ou ce conflit, en considérant la valeur positive qu'il peut avoir comme le propose Michèle Guillaume-Hofnung dans son ouvrage *La médiation*, avec d'autres représentations que la compréhension de normes différentes pourra avoir lieu¹⁴⁴. Les animations EVRAS proposent un temps et un lieu pour permettre ces rencontres entre les différentes représentations, valeurs, normes, etc. et œuvrent pour faciliter les échanges riches parce que respectueux à propos de ces différences en explicitant le fait qu'une représentation, valeur ou norme n'est pas plus ou moins légitime qu'une autre.

3. Le rôle de la médiation

Selon Serge Chaumier et François Mairesse dans leur ouvrage *La médiation culturelle*, la médiation vise à conduire les participant.e.s à s'interroger et à douter, afin de « remettre en question leurs certitudes » (Chaumier, Mairesse, 2013, p. 26) en mettant moins l'accent sur l'objet dont il est question, que sur la relation¹⁴⁵ et les liens sociaux qu'elle tisse à partir, selon Vincent de Briant et Yves Palau, de représentations culturelles ou historiques, plutôt que de représentations naturelles¹⁴⁶. La médiation cherche à montrer que ce qui semble naturel est le fruit d'une construction¹⁴⁷. En effet, au sein de ces mondes pluriels, le fait de se confronter à

¹⁴² C. Beriot, K. In't Zandt, N. Paiva avec la collaboration de A. Cherbonnier, *op. cit.*, p. 83.

¹⁴³ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 50.

¹⁴⁴ *Ibid*, p. 57.

¹⁴⁵ Jean Caune, *La démocratisation culturelle, une médiation à bout de souffle*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2006, p. 132 dans S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 7.

¹⁴⁶ V. De Briant & Y. Palau, *op. cit.*, p. 48.

¹⁴⁷ Christine Servais [notes prises dans le cours MEDC009-1], Université de Liège, 2020-2021.

d'autres représentations, à d'autres modes de pensée permet aux individus, obligés de se positionner, de s'interroger sur leurs propres modes de pensée¹⁴⁸. La sociologie de la culture a d'ailleurs démontré à quel point les rencontres, les socialisations sont déterminantes pour le parcours de chacun¹⁴⁹ : la conscience de soi n'existe pas sans le passage obligatoire par les représentations et la confrontation aux représentations des autres individus¹⁵⁰. Selon Christine Servais dans son ouvrage *La médiation. Théorie et terrain* (p. 15), la médiation apparaît comme « un processus qui transforme, qui modifie l'existant », elle est ainsi supposée permettre l'apparition de nouvelles normes¹⁵¹.

a. La fonction de « faire société »

C'est donc ce qui se crée lors de cet échange, lors de cette confrontation, qui constitue la finalité de la médiation¹⁵². Les savoirs n'ont de valeur que s'ils participent à la construction des individus afin de permettre à chacun d'être au monde et d'apprendre à savoir vivre au sein des autres¹⁵³. Par les différents outils ou techniques mobilisés, la médiation participe à la construction des personnalités et ainsi, elle se voit être au service de la construction de l'humain¹⁵⁴.

Bien qu'elle apparaisse souvent comme une pratique spontanée, voire informelle¹⁵⁵, au sens où elle n'est pas toujours régie par des règles ou élaborée par un professionnel, la médiation engendre un changement, une reconstruction chez les médié.e.s, en déplaçant leurs positions à propos de ce qu'ils et elles pensaient, connaissaient, ressentaient. Les individus médié.e.s ressortent différent.e.s de la médiation : elle est une occasion de se reconstruire¹⁵⁶. Elle doit être envisagée comme mode opératoire de construction de la relation sociale, c'est par l'expression et le partage que les individus se construisent¹⁵⁷.

¹⁴⁸ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 50.

¹⁴⁹ *Ibid*, p. 33.

¹⁵⁰ *Ibid*, p. 57.

¹⁵¹ Christine Servais (dir.), *La médiation. Théorie et terrains*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, coll. « Ouvertures Sociologiques », 2016, p. 13.

¹⁵² S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 52.

¹⁵³ *Idem*.

¹⁵⁴ *Ibid*, p. 53.

¹⁵⁵ N.-B. Abourdrar & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 3.

¹⁵⁶ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 137

¹⁵⁷ *Ibid*, p. 141.

La médiation aurait donc la fonction de « faire société » par le lien social qu'elle crée entre les individus¹⁵⁸. Cette fonction se rapproche d'une dimension politique, ou en tout cas d'une visée de la médiation dite « sociétale », définie par Nassim Bruno Abouddrar et François Mairesse dans leur ouvrage *La médiation culturelle* (p. 42), comme « l'action de mettre en relation deux termes afin de constituer ou développer le lien social et de traiter ou de prévenir d'éventuels conflits ». Plus simplement, la médiation telle qu'elle est envisagée dans le cadre de ce travail participe à la création d'un vivre-ensemble, à la formation d'une citoyenneté, d'une culture commune.

b. La fonction de traiter les « conflits »

Sa deuxième fonction, qui peut en fait s'imbriquer par différents aspects dans la première, serait de traiter les « conflits »¹⁵⁹. Cela ne signifie pas nécessairement la lutte ou le combat, il peut parfois être simplement question de « formes plus ou moins rationalisées d'indifférence ou de renoncement » (Abouddrar, Mairesse, 2016, p. 8). Selon Georg Simmel, une des formes actives de la socialisation¹⁶⁰ qui permet à la société de rester en vie, est justement le conflit¹⁶¹. Dans cette conception, résoudre le conflit ne peut pas signifier le faire disparaître, la résolution d'un conflit correspond donc plutôt à une transformation¹⁶². Pour se placer dans la perspective établie par Georg Simmel, Vincent de Briant et Yves Palau parlent plutôt de « traitement » de conflit, en précisant que la fonction de la médiation est de régler le conflit, dans le sens d'y instaurer des règles, sans nécessairement y mettre fin¹⁶³. Les médiateur.rice.s peuvent aussi simplement éviter, prévenir les conflits et donc, atténuer les tensions entre différents groupes¹⁶⁴.

Comme expliqué précédemment, dans son ouvrage *La médiation*, Michèle Guillaume-Hofnung, aborde la question de la valeur positive du conflit et situe les différentes médiations au sein ou en dehors du conflit¹⁶⁵. Elle le place au sein du processus de développement et postule que « la médiation s'appauvrirait en s'inscrivant dans une culture de fuite du conflit » (Guillaume-Hofnung, 1995, p. 94). Les conflits ne définissent pas la médiation mais lors de

¹⁵⁸ N.-B. Abouddrar & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 48.

¹⁵⁹ *Idem.*

¹⁶⁰ Georg Simmel, *Le conflit*, Paris, Circé, 1992, p. 19 dans V. De Briant & Y. Palau, *op. cit.*, p. 49.

¹⁶¹ V. De Briant & Y. Palau, *op. cit.*, p. 49.

¹⁶² *Idem.*

¹⁶³ *Ibid.*, p. 50.

¹⁶⁴ N.-B. Abouddrar & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 8.

¹⁶⁵ Cf. La notion de médiation, p. 26-28.

leur résolution, la médiation les envisage sous un angle qui lui est propre¹⁶⁶. L'auteure explique qu'il existe une crainte quant à la résolution, parfois artificielle, de ces conflits qui ne fait ni gagnant, ni perdant¹⁶⁷. Mais poursuit en proposant de concevoir les conflits autrement que par leur seule résolution et ainsi faire apparaître certains enjeux qui se jouent au sein de celui-ci¹⁶⁸. Comme il est proposé de le faire dans le cadre des animations EVRAS, finalement, il importe plus de faire apparaître ce qui réunit les différentes parties d'un conflit que ce qui les oppose, pour ainsi dialectiser le conflit, il faut avant tout l'orienter vers un dialogue et des échanges¹⁶⁹.

Selon Elise Vandeninden dans le premier chapitre *De la médiation au médiateur : entre concept SIC et sens commun*, dans l'ouvrage de Christine Servais, *La médiation. Théorie et terrain*, les médié.e.s, accompagné.e.s des médiateur.rice.s, participent en fait à l'élaboration d'une solution qui n'incarnera pas pleinement le point de vue de l'un ou de l'autre¹⁷⁰.

c. Le projet politique de la médiation

Derrière le concept de médiation se cache un potentiel émancipateur. Elle est donc profondément marquée par la politique : au-delà de tout ce qui touche au plan individuel, il y a la recherche, par les relations interpersonnelles, de la création d'un vivre ensemble¹⁷¹. A la base du projet de la médiation, se trouvent des principes de liberté de penser, d'échanger et donc de construction de l'espace civique de la démocratie¹⁷². La médiation participe à la construction des relations humaines, elle « fait société », comme cela a été dit plus haut, elle fournit aux participant.e.s du dispositif des clés pour faire des choix et pour délibérer, elle se situe au centre de l'être ensemble¹⁷³. Elle participe à la construction de l'identité individuelle et collective ou citoyenne¹⁷⁴. Finalement, la priorité se place moins dans l'appréhension d'un objet que dans la création de liens : la dimension politique de la médiation considère avant tout la culture comme un moyen de « renforcer la cohésion sociale et la délibération citoyenne » (Chaumier, Mairesse, 2013, p. 49). Par ce projet politique, la médiation telle qu'elle est envisagée dans le cadre de

¹⁶⁶ M. Guillaume-Hofung, *op. cit.*, p. 95.

¹⁶⁷ *Idem.*

¹⁶⁸ *Idem.*

¹⁶⁹ Francis Jeanson, Philippe Forest & Patrick Champagne, *La culture pratique du monde*, Cécile Defaut, 2004, p. 19 dans S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*

¹⁷⁰ C. Servais (dir.), *op. cit.*, p. 26.

¹⁷¹ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 48.

¹⁷² *Idem.*

¹⁷³ *Idem.*

¹⁷⁴ *Ibid*, p. 49.

ce travail, participe à un processus de démocratie culturelle permettant à chacun.e d'expérimenter la culture et même d'exprimer sa propre culture¹⁷⁵.

4. Les professionnel.le.s de la médiation

Les professionnel.le.s de la médiation, les médiateur.rice.s, sont des entremetteur.euse.s grâce auxquel.le.s les entités, desquelles ils et elles se tiennent à égale distance, peuvent se rencontrer¹⁷⁶. Les médiateur.rice.s se présentent dans une situation qui nécessite une médiation, ou plus concrètement, « une mise en relation »¹⁷⁷. La nécessité de mise en relation peut se justifier par le besoin de solution à un conflit, comme abordé par Michèle Guillaume-Hofnung dans son ouvrage *La médiation*, la fonction des médiateur.rice.s est souvent associée à la résolution d'un conflit par le caractère de neutralité que nécessite cette position¹⁷⁸. Les médiateur.rice.s se veulent donc activateur.rice.s des tensions et résolutions entre ce que sont les médié.e.s et ce qu'ils et elles deviennent, « entre soi et les autres »¹⁷⁹.

Comme expliqué précédemment, Michèle Guillaume-Hofnung propose une définition globale de la médiation dans laquelle elle fait apparaître le caractère neutre que devrait avoir les médiateur.rice.s¹⁸⁰. Dans son ouvrage *La médiation*, elle explique que cela ne doit pas être assimilé à l'indifférence, ni à l'absence d'affect¹⁸¹. La neutralité, qu'elle envisage comme une attitude à l'égard des résultats¹⁸², correspond au fait de ne pas orienter le dispositif de médiation vers le résultat qu'estiment les médiateur.rice.s, ils et elles accompagneraient ainsi les médié.e.s dans leur projet sans imposer le leur¹⁸³. Cela nous rapproche des animations EVRAS dans lesquelles les professionnel.le.s ne doivent pas imposer leurs points de vue mais agissent en tant que facilitateur.rice.s du processus collectif¹⁸⁴.

La neutralité, abordée par Michèle Guillaume-Hofnung mais aussi par Serge Chaumier et François Mairesse, semble donc être une des caractéristiques du rôle de médiateur.rice. Cependant, il convient de mettre en lumière que toutes les décisions prises en amont du

¹⁷⁵ *Idem*.

¹⁷⁶ N.-B. Aboudrar & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 4.

¹⁷⁷ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 61.

¹⁷⁸ *Ibid*, p. 5.

¹⁷⁹ *Ibid*, p. 137.

¹⁸⁰ Cf. La notion de médiation.

¹⁸¹ M. Guillaume-Hofnung, *op. cit.*, p. 73.

¹⁸² *Idem*.

¹⁸³ *Idem*.

¹⁸⁴ C. Beriot, K. In't Zandt, N. Paiva avec la collaboration de A. Cherbonnier, *op. cit.*, p. 26.

processus de médiation, ainsi que le contexte et le projet dans lesquels s'inscrit la médiation, compromet la supposée neutralité du rôle de médiateur.rice. En effet, lors de l'élaboration du dispositif, les médiateur.rice.s sont engagé.e.s par leurs actions et leurs choix dans une direction, dans laquelle ils et elles souhaiteraient voir les médié.e.s se diriger.

Les médiateur.rice.s peuvent être humain.e.s, œuvrant dans l'objectif de rendre la communication plus simple¹⁸⁵, mais également d'offrir un climat de confiance afin de permettre aux participant.e.s de prendre la parole¹⁸⁶. De cette manière, il apparaît comme un régulateur des échanges entre les participant.e.s auprès desquels il favorise la mise en dialogue¹⁸⁷. Adrian Bordely et Isabelle Deliège décrivent le.la médiateur.rice humain.e comme garant.e du cadre permettant aux parties d'adopter une vision constructiviste sur le conflit et son rôle est d'inciter les médié.e.s à « problématiser un monde à partir d'un autre » (Deliège, 2000), à comprendre que leur point de vue s'inscrit dans une réalité bien plus complexe¹⁸⁸.

Selon Serge Chaumier et François Mairesse dans leur ouvrage *La médiation culturelle*, les médiateur.rice.s se doivent d'être convaincu.e.s par ce qui est amené et ce qui est construit avec les participant.e.s¹⁸⁹. La médiation est avant tout un travail d'équipe entre le médiateur et les médié.e.s et pour que les participant.e.s s'y engagent, le.la médiateur.rice doit présenter certaines qualités relationnelles en faisant preuve d'humour, de bonne humeur, d'une capacité d'adaptation pour présenter et représenter des contenus de différentes manières aux participant.e.s : il.elle doit pouvoir se réinventer avec et pour les participant.e.s¹⁹⁰. Ces capacités relationnelles peuvent être d'autant plus nécessaires face à des publics parfois récalcitrants, comme les publics d'adolescents¹⁹¹.

Il existe différentes possibilités d'interactions pour rendre le projet de médiation le plus efficace possible. Ces interactions se font généralement de manière orale entre le.la médiateur.rice et le public¹⁹². Certains dispositifs de médiation ne requièrent pas ou peu l'intervention d'un intermédiaire, le dispositif est imaginé et conçu de façon à ce que le.la médiateur.rice

¹⁸⁵ C. Servais (dir.), *op. cit.*, p. 26.

¹⁸⁶ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 140.

¹⁸⁷ *Ibid*, p. 12.

¹⁸⁸ Isabelle Deliège, *La médiation comme processus communicationnel dans le cadre de la gestion de conflits*, recherches en communication, 13, pp. 77-100 dans C. Servais, *op. cit.*, p. 34.

¹⁸⁹ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 237.

¹⁹⁰ *Idem*.

¹⁹¹ *Idem*.

¹⁹² *Ibid*, p. 245.

n'apparaisse pas nécessairement devant le public ou les participant.e.s¹⁹³. Dans l'ouvrage de Serge Chaumier et François Mairesse, différentes situations d'interactions orales sont proposées dans le cadre d'un processus de médiation. Il ne semble pas nécessaire de s'arrêter sur chacune d'elles. Cependant, nous pouvons nous intéresser à la question du recours à l'objet. En effet, le.la médiateur.rice peut faire intervenir un objet qui accompagne le processus de médiation comme une sorte de tiers médiateur¹⁹⁴, comme c'est le cas pour les médiations proposés par le CPF Infor-Femmes de Liège en proposant d'utiliser un jeu comme *Love, Sex & Fun*.

5. Les dispositifs de médiation

Les dispositifs ou actions de la médiation peuvent être organisés selon des modalités très différentes, des propositions les plus traditionnelles jusqu'aux plus novatrices¹⁹⁵. Les activités ou dispositifs de médiation facilitent la compréhension d'un discours construit¹⁹⁶ et les modalités, les outils ou stratégies utilisés pour les dispositifs varient selon le contexte dans lequel ils s'inscrivent puisqu'ils peuvent être mobilisés auprès de différents publics dans un panel de domaines très variés. Le processus ou l'outil de médiation seul n'est pas suffisant, le professionnel de la médiation se doit d'être en possession d'un bagage intellectuel construit à propos de la thématique abordée dans le cadre du dispositif de médiation¹⁹⁷.

La médiation et les dispositifs de médiation usent de différentes stratégies pour poursuivre leurs objectifs, ces stratégies peuvent aller de ce qui ressemble à une « leçon » ex cathedra pendant laquelle le.la médiateur.rice prend une place centrale et transmet des informations aux médié.e.s à une approche différente où les médié.e.s sont amené.e.s à chercher à réfléchir, à observer, à déduire pour construire leurs réflexions¹⁹⁸.

Ainsi, selon les modalités du dispositif, le degré d'implication des médiateur.rice.s et la place occupée dans le déroulement du dispositif peuvent être tout à fait différents. Ces places feront l'objet d'un développement plus poussé dans la partie de ce travail consacrée à l'éducation en abordant la notion du triangle pédagogique de Jean Houssaye. Peu importe la stratégie utilisée, le professionnel qui élabore le dispositif de médiation se doit d'imposer des choix selon les

¹⁹³ *Ibid*, p. 8.

¹⁹⁴ *Ibid*, p. 252.

¹⁹⁵ N.-B. Abouddrar & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 14.

¹⁹⁶ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 43.

¹⁹⁷ *Ibid*, p. 236.

¹⁹⁸ N.-B. Abouddrar & F. Mairesse, *op. cit.*, pp. 38-40.

objectifs recherchés et le public auquel il s'adresse. Généralement, la médiation nécessite une interaction orale entre les médiateur.rice.s et les médié.e.s ou participant.e.s¹⁹⁹ et il existe différentes façons de s'adresser à un public. L'ouvrage de Serge Chaumier et François Mairesse en propose une liste non-exhaustive dont nous allons retenir trois éléments de cette dernière : l'approche informative, l'approche ludique et l'approche active²⁰⁰.

Ces trois approches constituent des portes d'entrée sur la façon de s'adresser à son public et se rapprochent des stratégies utilisées par les CPF lors de leurs animations. L'approche informative, comme son nom l'indique, consiste à rendre des informations didactiques en utilisant différentes stratégies comme l'humour, ainsi les médiateur.rices prennent presque la place d'un.e professeur.e²⁰¹. La seconde approche, l'approche ludique²⁰², concerne l'apprentissage par le jeu, comme c'est le cas pour notre objet d'étude. Finalement, la troisième et dernière approche qui nous intéresse est l'approche active : une approche qui en mêle plusieurs de façon à susciter des comportements, il s'agit d'appréhender, de comprendre quelque chose par la mise en action et la réalisation d'une action concrète²⁰³.

L'élaboration de dispositifs de médiation, ou d'autres dispositifs d'ailleurs, demande du temps et de la réflexion. Il existe pour cela une méthodologie de conduite commune pour faciliter la mise en place, par les médiateur.rice.s, de différents projets, notamment de médiation en dessinant les grandes lignes directrices de l'action qui sera menée²⁰⁴. Pour cela, les créateurs du projet doivent préciser l'origine et les motivations du projet, cibler le public à qui il serait destiné, expliciter son déroulement en intégrant les acteurs qui y prendraient part, pour finir par détailler les dimensions de lieux, de temps et de moyens²⁰⁵. La neutralité, comme caractéristique des médiateur.rice.s, proposée par plusieurs auteur.e.s, semble être compromise. En effet, nous constatons que par les réflexions qu'il mène, les objectifs qu'il poursuit et les choix qu'il fait pour y parvenir, le médiateur.rice ne peut pas réellement être une figure de neutralité lors de l'élaboration du dispositif de médiation. Cependant, nous pourrions envisager qu'il établit son

¹⁹⁹ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 246.

²⁰⁰ *Ibid*, p. 255.

²⁰¹ *Idem*.

²⁰² *Idem*.

²⁰³ *Idem*.

²⁰⁴ *Ibid*, p. 236.

²⁰⁵ *Ibid*, p. 240.

dispositif de façon à ce que ce dernier ait l’air d’être le plus neutre possible auprès des médié.e.s qui y prendront part.

Selon Serge Chaumier et François Mairesse dans leur ouvrage *La médiation culturelle*, les caractéristiques d’un dispositif de médiation peuvent être décrites dans un tableau.

Tableau 2 ²⁰⁶

	Objectif	Message	Moyen d’animation	Mode d’apprentissage	Rythme	Durée	Matériel
Séquence 1							
Séquence 2							
Séquence 3							
Séquence 4							

Le nombre de séquences correspond aux différentes parties de l’activité. Les moyens d’animation se rapportent aux types de médiation qui peuvent être de l’observation, du dialogue ou encore d’un jeu²⁰⁷. Les modes d’apprentissage renvoient aux modes utilisés pour apprendre, qui ne correspondent pas uniquement à l’intellect, mais qui peuvent renvoyer à l’affectif, l’émotionnel, le sensoriel, etc²⁰⁸. Les colonnes concernant les termes de rythme, durée et matériel ne semblent pas nécessiter d’explications supplémentaires.

Ce tableau nous servira pour présenter le déroulement d’un dispositif nécessitant l’utilisation de l’objet d’étude de ce travail, à savoir le jeu *Love, Sex & Fun*.

²⁰⁶ *Ibid*, p. 245.

²⁰⁷ *Ibid*, p. 244.

²⁰⁸ *Ibid*, p. 245.

L'éducation

En plus de la dimension sociale, l'EVRAS et la médiation peuvent se réunir par leur dimension éducative : la médiation, par ses origines dans les mouvements populaires et l'EVRAS comme discipline spécifique du champ de l'éducation. De ce fait, il importe de s'intéresser à la notion d'éducation. Comme expliqué dans le point consacré à l'EVRAS, Philippe Brenot dans son ouvrage *L'éducation à la sexualité* insistait sur le fait que la dimension éducative de la sexualité s'étend bien au-delà des limites biologiques et se veut être une approche globale, en abordant les natures et les valeurs des relations entretenues entre des individus, en considérant l'intimité des comportements et l'acceptation de chaque sexualité avec tout ce que cela implique d'un point de vue biologique, psychologique, sociologique et moral²⁰⁹.

En ce qui concerne la notion d'éducation, nous utiliserons principalement l'ouvrage proposé par Olivier Reboul *La philosophie de l'éducation* dans la collection « Que sais-je ? ».

Dans cet ouvrage, Olivier Reboul propose une définition de l'éducation et la définit comme « l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal » (Reboul, 2016, p. 27). C'est grâce à l'éducation que les enfants deviennent des êtres capables de communiquer avec les différentes choses qui les entourent, mais également avec les personnes qu'ils et elles sont susceptibles de rencontrer²¹⁰.

Selon lui, seuls deux ensembles valent la peine d'être enseignés : ce qui unit et ce qui libère²¹¹ ou, formulé autrement, les valeurs de l'intégration sociale et celles de la liberté individuelle²¹². Ce qui unit, ou les valeurs d'intégration sociale, correspond aux connaissances et aux savoirs dont un individu a besoin pour s'intégrer durablement dans la plus grande communauté possible²¹³, à savoir l'humanité, au-delà de toute frontière géographique, idéologique ou culturelle²¹⁴. Ce qui libère, ou les valeurs de liberté individuelle, comprend les éléments ou

²⁰⁹ P. Brenot, *op. cit.*, p. 3

²¹⁰ Olivier Reboul, *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 1995, pp. 24-25.

²¹¹ *Ibid*, p. 108.

²¹² *Ibid*, p. 118.

²¹³ *Ibid*, p. 108.

²¹⁴ *Ibid*, p. 118.

disciplines permettant aux apprenants de réaliser quelque chose par eux-mêmes, se libérant ainsi des clichés et préjugés, sans l'influence de ce qui les dominait et les aveuglait jusque-là²¹⁵.

Un enseignement, dans une première mesure, libère par son caractère transférable²¹⁶ en un autre lieu ou temps, voire à une autre discipline que les paramètres qui définissent la situation d'apprentissage. Dans une seconde mesure, l'enseignement libère s'il peut être actif, s'il permet de faire agir²¹⁷. Olivier Reboul souligne que tout ce qui peut permettre à un individu d'être un adulte peut faire l'objet d'un enseignement, qu'il s'agisse de la pensée, du langage ou encore des sentiments²¹⁸. Certains philosophes soutiennent que chaque être humain n'est ce qu'il ou elle est, que par l'éducation qu'il ou elle a reçue²¹⁹, la nécessité d'être éduqué.e serait donc inhérente à l'humain²²⁰ puisque tout ce qui a été conquis par l'humanité est « culturel » et pas naturel, ce sont des choses qui ont été transmises pas l'éducation, et pas par l'hérédité²²¹. Les sophistes avançaient même la thèse que tout ce qui diffère les humain.e.s les un.e.s des autres est issu des cultures dans lesquelles ils et elles ont été élevé.e.s²²².

La finalité de l'éducation, qui pour être considérée comme réussie se doit de rester inachevée²²³, serait alors « de permettre à chacun d'accomplir sa nature au sein d'une culture qui soit vraiment humaine » (Reboul, 2016, p. 26). Cela nous rapproche de ce que dit Christine Servais « les processus de médiation sont inachevés ou interminables, au sens où ils ne s'achèvent pas sur des identités fixées, mais rejouent au contraire les identités »²²⁴,

1. Le triangle pédagogique de Jean Houssaye

L'utilisation de cet apport théorique, proposé par Jean Houssaye, permettra une meilleure description d'un dispositif de médiation. Jean Houssaye propose de concevoir la situation pédagogique comme un triangle dont les trois sommets correspondent aux différents éléments articulés dans cette situation : le savoir, le.s professeur.e.s et les élèves²²⁵.

²¹⁵ *Ibid*, p. 110.

²¹⁶ *Idem*.

²¹⁷ *Ibid*, p. 111

²¹⁸ *Ibid*, p. 20.

²¹⁹ *Ibid*, p. 22.

²²⁰ *Ibid*, p. 24.

²²¹ *Ibid*, p. 20.

²²² *Ibid*, p. 22.

²²³ *Ibid*, p. 121.

²²⁴ C. Servais, *op. cit.*, p. 15.

²²⁵ Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*, Issy-les-Moulineaux Cedex, ESF, coll. « Le café pédagogique », 2014, p. 11

Jean Houssaye propose que lors d'une situation pédagogique, deux de ces trois éléments prennent la place de « sujets » en entretenant une relation privilégiée, tandis que le dernier doit accepter la place du « mort » ou se mettre à faire le « fou »²²⁶.

Les « sujets » sont les éléments entre lesquels il est possible d'établir une relation privilégiée : la condition d'existence des sujets tient en le fait qu'ils fassent exister l'autre de façon réciproque et préférentielle, les sujets ne peuvent pas exister sans qu'ils ne reconnaissent mutuellement l'existence l'un de l'autre²²⁷. Le mode de présence du « mort », quant à lui, tient plutôt en l'absence qu'en la réciprocité, cependant, sa présence ne peut pas être niée²²⁸. Jean Houssaye propose une comparaison avec le jeu du Bridge, dans lequel un.e des joueur.se.s doit tenir la place du mort, les autres joueur.se.s le font jouer plus qu'il ou elle ne joue, mais sa présence est essentielle : sans sa présence, la situation de jeu n'aurait pas lieu²²⁹. La place du mort dans le triangle pédagogique, comme dans le jeu du Bridge, demeure une place considérable pour l'existence de la situation pédagogique²³⁰. Finalement, lorsqu'il aborde la position du « fou », Jean Houssaye désigne celui ou celle avec qui il n'est pas possible d'entretenir une relation privilégiée : par son rejet du fonctionnement commun et des règles, il ou elle crée des situations dont il est facile de perdre le contrôle, de ce fait sa considération en tant que sujet n'est pas possible²³¹.

Selon la logique du triangle pédagogique, toute pédagogie s'articulerait autour de la relation privilégiée entre deux des trois éléments placés aux différents sommets et l'exclusion du dernier élément, avec qui il faut maintenir le contact.

Changer de pédagogie, c'est modifier la relation de base et donc le processus : il existe trois types de processus qui privilégient chacun une relation particulière entre deux des trois éléments du triangle²³².

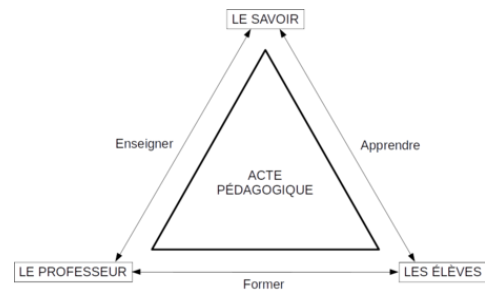


Figure 1- Consulté le 23 juillet 2022, à l'adresse https://fr.wikipedia.org/wiki/Triangle_p%C3%A9dagogique.

²²⁶ *Idem.*

²²⁷ *Idem.*

²²⁸ *Idem.*

²²⁹ *Idem.*

²³⁰ *Idem.*

²³¹ *Idem.*

²³² *Ibid*, p. 12.

Ces différents processus sont le processus « enseigner », le processus « former » et le processus « apprendre », chacun reconnaissant leur propre structure de relations.

Le processus « enseigner », comme il est possible de l'observer sur la représentation du triangle pédagogique, privilégie la relation entre les professeur.e.s et le savoir, plaçant les élèves à la place du fou ou à celle du mort²³³. Les pédagogies dites « traditionnelles » sont souvent placées autour de cet axe « enseigner », plaçant les professeur.e.s et le savoir comme moteur de la situation pédagogique²³⁴. Le processus « apprendre » place la relation entretenue entre les élèves et le savoir au centre de ses pratiques pédagogiques, dans cette composition, les professeur.e.s endossent le rôle du mort, en étant une sorte de préparateur.rice et d'accompagnateur.rice, son rôle est amoindri et il ou elle ne doit pas intervenir trop souvent, sous peine d'endosser le rôle du fou²³⁵. Les méthodes de pédagogie dites « actives » se retrouvent majoritairement autour de cet axe, comme dans les pédagogies Montessori ou Freinet, qui demande surtout aux professeur.e.s un travail de préparation très important²³⁶. Le processus « former » privilégie la relation entretenue par les professeur.e.s et les élèves. Ce processus est caractérisé par le fait que les règles professeur.e.s-élèves ne sont pas établies à l'avance, il faut parvenir à préciser comment le savoir va pouvoir être intégré au processus²³⁷. Les pédagogies non directives que veulent appliquer les écoles alternatives s'y retrouvent souvent²³⁸.

Chacun de ses axes présentent ses avantages et ses limites, aucun choix n'est jamais pleinement satisfaisant puisqu'il ne peut pas être totalisant.

Le triangle pédagogique de Jean Houssaye s'inscrit lui-même au sein d'un système, à savoir l'institution. Le rapport entretenu avec ce cercle dans lequel s'inscrit le triangle peut varier selon le processus.

2. Le tétraèdre pédagogique de Richard Faerber

Souvent abordé lorsqu'il question des nouvelles technologies en pédagogie, le tétraèdre pédagogique de Richard Faerber va permettre une description plus complète des situations

²³³ J. Houssaye, *op. cit.*, p. 12.

²³⁴ *Idem.*

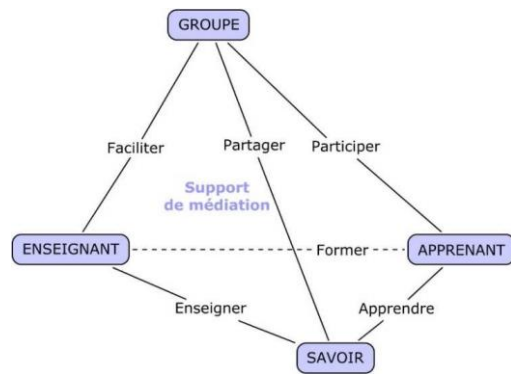
²³⁵ *Ibid*, p. 14.

²³⁶ *Idem.*

²³⁷ *Ibid*, p. 13.

²³⁸ *Idem.*

observées en animations. En se basant sur la théorie du triangle pédagogique de Jean Houssaye, Richard Faerber propose un quatrième sommet, conduisant ainsi le triangle a changé de forme et à inclure de nouvelles relations et de nouveaux processus.



Se plaçant dans une optique socioconstructiviste, le tétraèdre de Faerber consacre son quatrième pôle au

groupe²³⁹. Ce pôle permet de tenir compte des apprentissages collaboratifs, considérant ainsi que les interactions entre les membres d'un groupe peuvent mener à l'élaboration de nouvelles connaissances pour les individus constituant le groupe en question²⁴⁰. Dans son article, Richard Faerber insiste sur le fait que le groupe ne peut pas correspondre à un ensemble informel d'individus, ce pôle existe quand les membres qui peuvent le composer s'expriment en « nous », plutôt qu'en « je »²⁴¹.

Figure 2 - Consulté le 23 juillet 2022 à l'adresse https://www.researchgate.net/figure/Tetraedre-pedagogique-de-Faerber-2002_fig3_322926666

Tout comme pour le cas du triangle pédagogique, le tétraèdre propose des axes et des processus qui ne sont jamais pleinement satisfaisants²⁴². Au sein de cette proposition théorique, toutes les interactions entre les pôles passent par le support de médiation²⁴³.

Le processus « participer » privilégie la relation entretenue entre le groupe et les apprenant.e.s, pour que ce processus puisse exister, le dispositif se doit de mutualiser les informations qui y circulent et proposer des outils dont le but est d'organiser ce flux d'informations²⁴⁴. Le processus « faciliter », qui place la relation entre le groupe et l'enseignant.e au centre de la démarche, correspond à l'ensemble des relations qui peuvent exister et être entretenues entre un.e professeur.e et les apprenant.e.s constituant le groupe et non les relations individuelles qui peuvent être entretenues avec chaque apprenant.e²⁴⁵. Finalement, La relation privilégiée par le

²³⁹ Richard Faerber, Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Strasbourg, avril 2003, p. 202. [en ligne] consulté le 23 juillet à l'adresse <https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1658/filename/n021-147.pdf>

²⁴⁰ *Ibid*, p. 203.

²⁴¹ *Idem*.

²⁴² R. Faerber, *op. cit.*, p. 203.

²⁴³ *Idem*.

²⁴⁴ *Ibid*, p. 205.

²⁴⁵ *Ibid*, p. 203.

processus « partager » est celle entretenue entre le groupe et les savoirs, ce processus est rendu possible quand chacun.e des participant.e.s apporte quelque chose à la construction de la réflexion ou du savoir et que le groupe peut se les approprier et les retravailler²⁴⁶.

Tous les processus proposés par le tétraèdre pédagogique de Richard Faerber peuvent être exploités lors de la réalisation d'un dispositif de médiation. Si un dispositif de médiation hypothétique devait être situé par rapport à cette proposition théorique, les médiateur.rice.s occuperaient la place des enseignant.e.s et les médié.e.s celle des apprenant.e.s, ils et elles constitueraient le groupe si les conditions proposées par Richard Faerber sont respectées et qu'il s'agit bien d'un ensemble d'individus capable d'être un « nous », plutôt que des « je » distincts les un.e.s des autres. L'objet sur lequel porte la médiation se placerait au centre de toutes les interactions entre les différents pôles et les savoirs seraient tantôt apportés par les médiateur.rice.s qui doivent avoir un bagage intellectuel construit à propos du sujet dont il est question, tantôt construits par les échanges et les partages entre les médié.e.s.

3. Le socioconstructivisme

Le tétraèdre se plaçant dans une optique socioconstructiviste, il semble important de s'intéresser aux principes de cette théorie de l'apprentissage.

En se basant sur le modèle pédagogique du constructivisme, proposé par Jean Piaget, dans lequel l'apprenant.e est acteur.rice de ses apprentissages, naît la théorie socioconstructiviste du pédagogue Lev Vygotsky. Marc Bru, dans son ouvrage *Les méthodes en pédagogie*, explique que les modèles à la dimension sociale importante, attribuent une fonction essentielle à l'enseignant.e, ou de la personne qui endosse ce rôle, en termes d'accompagnement ou de médiation²⁴⁷ et que l'apprentissage ne peut y être réduit à un transfert de celui ou celle qui détient le savoir vers celui ou celle qui en manque, ces modèles accordent une place centrale à l'action dans la construction des connaissances²⁴⁸.

Dans l'ouvrage *Les réformes circulaires. Regards croisés* dirigé par Philippe Jonnaert et Armand M'batika, professeur retraité de l'Université de Montréal et docteur en éducation, il est expliqué que la perspective socioconstructivisme propose de concevoir l'apprentissage

²⁴⁶ *Ibid*, p. 205.

²⁴⁷ Marc Bru, *Les méthodes en pédagogie*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2006, p. 61.

²⁴⁸ *Ibid*, p. 19.

« comme un processus cognitif, affectif et social qui engendre une modification des acquis antérieurs et une réorganisation de la structure cognitive rendant possible de nouvelles acquisitions » (Legendre, M.-F., 2004, p. 16)²⁴⁹. Le processus d'apprentissage nécessite une appropriation personnelle de la part de l'apprenant.e, en prenant pour origine ses ressources affectives et cognitive, tout en considérant l'influence de l'environnement culturel, mais aussi des interactions sociales²⁵⁰. L'ouvrage rappelle qu'il est essentiel dans le socioconstructivisme que les apprenant.e.s soient placé.e.s dans « des situations d'apprentissage complexes et signifiantes, susceptibles de leur poser des défis à leur mesure et d'induire une remise en question de leurs représentations initiales » (Legendre, M.-F., 2004, p. 16). Cette perspective socioconstructiviste ne réduit pas l'apprentissage aux interactions sociales, mais propose de tenir compte des dimensions sociales dans la construction des connaissances et ainsi de tenir compte des négociations de représentations²⁵¹.

Les méthodes actives, dont font parties les perspectives socioconstructivistes, proposent d'induire, dans certains contextes, un conflit sociocognitif²⁵². L'ouvrage *Mots-clés de la didactique des sciences* de Jean-Pierre Adolphi, Eliane Darot, Yves Ginsburger-Vogel et Jacques Toussaint, propose des repères et définitions didactiques tantôt générales, tantôt propres à la didactique des sciences. Ainsi, il aborde le conflit cognitif comme étant une incompatibilité entre les représentations, les idées, les actions d'un individu, lui permettant ainsi de créer de nouvelles structures cognitives²⁵³. Le conflit socio-cognitif serait donc par définition, un conflit cognitif auquel est ajoutée la dimension sociale, qui prend tant d'importance dans les perspectives socioconstructivistes, soit une sorte de confrontation, une incompatibilité entre les représentations, les idées, les actions d'individus en interaction, qui permettrait la construction de nouvelles connaissances par la confrontation de ces représentations²⁵⁴.

Dans leur ouvrage *La médiation culturelle*, Serge Chaumier et François Mairesse avaient abordé la contre-proposition en matière d'éducation proposée par Socrate, la maïeutique, qui consiste à pousser les apprenant.e.s dans leurs retranchements, jusqu'aux limites de leurs

²⁴⁹ Phillippe Jonnaert & Armand M'Batika(dir.), *Les réformes circulaires. Regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. « Education-Recherches », 2004, pp. 14-47

²⁵⁰ *Idem*.

²⁵¹ *Ibid*, p. 24.

²⁵² *Ibid*, p. 18.

²⁵³ Jean-Pierre Astolfi, Éliane Darot, Yvette Ginsburger-Vogel & Jacques Toussaint, *Mots-clés de la didactique des sciences*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2008, pp. 35-48

²⁵⁴ *Idem*.

raisonnements, avec l'objectif ultime de leur faire admettre l'existence d'une autre vision, d'une autre réalité²⁵⁵. Cette proposition tend à considérer les apprenant.e.s moins comme des réceptacles que comme des acteur.rice.s de leurs apprentissages²⁵⁶. La pédagogie prend à contre-pied la relation établie précédemment qui plaçait les savoirs au-devant de la scène, au détriment des apprenant.e.s et ainsi, inverse le rapport éducatif²⁵⁷.

La proposition de conflit socio-cognitif semble se rapprocher de la proposition de Socrate, en poussant les individus en interaction dans leurs retranchements de façon à ce qu'ils puissent reconnaître l'existence d'une réalité différente de la leur.

4. La pédagogie du jeu

Comme présenté dans le tableau élaboré par Serge Chaumier et François Mairesse, il existe différents modes d'apprentissage et donc différents moyens d'apprendre ou de faire apprendre. Ces différents moyens peuvent se traduire par l'utilisation de différentes pédagogies. La pédagogie est une sorte de passage à l'action, puisque la sélection d'une pratique pédagogique au détriment d'une autre va permettre l'élaboration d'une structure pour l'animation, le dispositif, la leçon, etc. Une pratique pédagogique en particulier retient notre attention puisqu'elle correspond en tout point à la pratique utilisée au sein des animations EVRAS requérant l'utilisation de l'outil, présenté sous forme de jeu, *Love, Sex & Fun* : la pédagogie du jeu.

Le terme jeu peut recouvrir de nombreuses définitions : il peut être un objet, une activité, un savoir-faire comme dans le cas du théâtre. Dans son ouvrage *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*, Nicole De Grandmont définit le jeu comme suit.

« Une activité physique ou morale, purement gratuite, généralement fondée sur la convention ou la fiction qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre fin qu'elle-même, d'autre but que le plaisir qu'elle procure » (Grandmont, 1997, p. 24).

Comme présenté dans son ouvrage, Nicole Grandmont souligne qu'il existe différentes formes de jeux. Le jeu éducatif aurait pour caractéristique de permettre l'observation des comportements, de diminuer la notion de plaisir en ce qu'il dissimule l'aspect éducatif pour les joueur.se.s en étant un prétexte plus agréable, il serait également distrayant, sans contrainte

²⁵⁵ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 69.

²⁵⁶ *Ibid*, p. 70.

²⁵⁷ *Ibid*, p. 87.

perceptible et axé sur les apprentissages²⁵⁸. La spécificité du jeu pédagogique réside dans son objectif de voir les connaissances acquises durant le jeu, se réaliser dans un autre contexte que celui de l'apprentissage original²⁵⁹. Dans l'article *Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage*, les attributs essentiels du jeu sont résumés sur base du rapport proposé par Sauvé et son équipe (2005) : les joueur.se.s, le conflit, les règles, le but prédéterminé du jeu et le caractère artificiel.

Deux éléments méritent des explications pour une meilleure compréhension : le conflit et le caractère artificiel. La notion de conflit, dans ce contexte, signifie les obstacles humains ou dynamiques qui compliquent la réalisation de l'objectif du jeu par les joueur.se.s²⁶⁰. Le caractère artificiel quant à lui, renvoie au fait que le jeu correspond à une activité fictive qui ne se réfère pas à la réalité et qui se soustrait aux normes habituellement appliquées à la réalité (Sauvé et Chamberland, 2003)²⁶¹. Ce caractère artificiel engendre quelques différends chez les chercheurs qui ne reconnaissent pas tous cela comme une caractéristique du jeu, il serait donc préférable de parler de jeu de simulation²⁶².

Le jeu éducatif est alors défini comme suit.

Une situation artificielle (fictive, fantaisiste) dans laquelle des joueurs (un ou plusieurs), mis en position de conflit (lutte, confrontation) les uns par rapport aux autres ou tous ensemble (coopération) contre d'autres forces, sont régis par des règles (procédure, contrôle et clôture) qui structurent leurs actions en vue d'un but déterminé, soit de gagner (gagnant vs perdant), d'être victorieux (contre le hasard, l'ordinateur, un ou plusieurs joueurs) ou de prendre sa revanche contre un adversaire. (Sauvé, L., Renaud, L. & Gauvin, M., 2007, p. 95)

Nicole Grandmont, dans son ouvrage *Pédagogique du jeu. Jouer pour apprendre*, ajoute qu'en situation pédagogique, le jeu est associé aux connaissances, aux comportements et au plaisir²⁶³. Le jeu dans un contexte pédagogique permettrait, chez les participant.e.s, le développement de

²⁵⁸ Nicole De Grandmont, *Pédagogique du jeu. Jouer pour apprendre*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Université, 1997, p. 66.

²⁵⁹ *Ibid*, p. 69.

²⁶⁰ Louise Sauvé, Lise Renaud & Mathieu Gauvin, « Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n 1, 2007, pp. 89-107 [en ligne] Consulté le 17 juillet 2022 à l'adresse <https://doi.org/10.7202/016190ar>

²⁶¹ Louise Sauvé & Gilles CHAMBERLAND, Jeux, jeux de simulation et jeux de rôle : une analyse exploratoire et pédagogique, Québec, Université de Montréal dans L. Sauvé, L. Renaud & M. Gauvin, *op. cit.*

²⁶² L. Sauvé, L. Renaud & M. Gauvin, *op. cit.*

²⁶³ Nicole DE GRANDMONT, *op. cit.*, p. 66

nouvelles connaissances tout en « démystifiant l'effort d'apprendre » puisque moins perceptible²⁶⁴.

Bien que, dans leur article, Louise Sauvé, Lise Renaud et Mathieu Gauvin expliquent que selon l'approche qu'on en fait, le jeu peut être considéré comme un outil facilitant par sa nature la transmission d'informations et l'acquisition de connaissances, mais aussi comme un obstacle à l'apprentissage parce que trop ludique, ils avancent tout de même que de nombreux articles soutiennent l'idée que le jeu serait un facteur favorable au développement de compétences relationnelles, de négociations, de collaborations, de partage d'émotions et d'id es²⁶⁵.

La question de la motivation semble être récurrente chez les différents auteurs, bien qu'ils ne semblent trouver un terrain d'entente à propos des éléments spécifiques qui peuvent provoquer la motivation, ils s'accordent à dire que le jeu en lui-même permet la motivation des participant.e.s²⁶⁶. Selon les études, les facteurs motivationnels peuvent être liés à l'aspect compétitif du jeu et les sentiments que cela peut engendrer chez les participant.e.s, au développement de l'interaction entre les joueur.se.s mais aussi à la structure de résolution de conflits proposée par certains jeux²⁶⁷.

Le jeu permettrait la structuration des connaissances en ce qu'il favorise l'assimilation de nouveaux concepts et la réorganisation des informations déjà enregistrées : il faciliterait aux joueur.se.s la création de lien entre les connaissances acquises mais abstraites et des connaissances concr tes²⁶⁸.

²⁶⁴ *Idem.*

²⁶⁵ L. Sauvé, L. Renaud & M. Gauvin, *op. cit.*

²⁶⁶ *Idem.*

²⁶⁷ *Idem.*

²⁶⁸ *Idem.*

DEUXIEME PARTIE : ANALYSE DE L'OUTIL *LOVE, SEX & FUN* EN TANT QUE DISPOSITIF DE MEDIATION

Le CPF Infor-Femmes de Liège

Ayant eu l'opportunité de réaliser un stage de plusieurs mois auprès de la structure créatrice de l'objet de cette étude, il semble judicieux de présenter brièvement cette ASBL en abordant son fonctionnement et le travail qu'elle réalise. Après cela, aura lieu une description de l'outil *Love, Sex & Fun* hors contexte d'utilisation.

1. Présentation de la structure d'accueil

Le centre de Planning familial de Liège se définit comme suit.

« Un service de prévention, d'accueil et d'accompagnement pour les questions liées à l'EVRAS ouvert à toutes et à tous sans distinction d'âge. Chacun.e peut y parler librement, avec la certitude d'être entendu.e et aidé.e dans la plus stricte confidentialité et dans le respect de ses convictions, de ses choix, de son orientation sexuelle et identité de genre »²⁶⁹.

Le CPF Infor-Femmes prône différentes valeurs et œuvre en leur sens. Ainsi l'équipe d'Infor-Femmes et le travail qu'elle propose soutiennent les luttes féministes pour réduire les inégalités entre les hommes et les femmes, prônent le pluralisme en refusant de se politiser et en restant attentifs à la neutralité, l'ouverture, la diversité et le respect d'autrui, développent une action sociale grâce aux interventions chez les publics les plus fragilisés, permettent un accès à tous les services proposés par le CPF pour assurer une prise en charge rapide et efficace, favorisent le travail en réseau en collaborant avec les partenaires du même territoire, privilégient le travail pluridisciplinaire qui permet une diversité d'approches dans le but d'appréhender les situations de manière globale, encouragent l'autonomie des publics en les accompagnant dans l'affirmation de leurs propres choix²⁷⁰.

2. Le cadre légal du CPF Infor-Femmes de Liège

Le CPF Infor-Femmes de Liège fait partie de la FCPPF, qui a pour mission principale de représenter les 26 centres de Planning familial affiliés sur le territoire de la FWB, cela implique de les représenter auprès des instances pastorales sectorielles et politiques en vue de défendre

²⁶⁹ *Accueil.* (s. d.). Infor-Femmes Liège Planning Familial. Consulté le 20 juin 2022, à l'adresse <https://www.inforfemmesliege.be/>

²⁷⁰ *Qui sommes-nous ?* (s. d.). Infor-Femmes Liège Planning Familial. Consulté le 20 juin 2022, à l'adresse <https://www.inforfemmesliege.be/>

leurs intérêts au mieux²⁷¹. La FCPPF s'inscrit également dans une mission d'éducation permanente sur les thématiques de l'EVRAS en assurant la création d'outils pédagogiques destinés tant au grand public qu'aux professionnel.le.s (médiateur.rice.s, enseignant.e.s, éducateur.rice.s, pédagogues), en gérant un centre de documentation, en proposant des journées de présentation et de réflexion à propos des outils pédagogiques créés, en organisant des conférences et des journées de formation sur les thématiques de l'EVRAS²⁷².

« La FCPPF s'engage à donner à chaque citoyen.ne des outils pour aborder sa vie d'adulte comme sujet sexué et désirant dans le respect de soi et de l'ouverture à l'autre. Elle s'engage également à fournir aux collectivités des outils pour favoriser une prise de conscience et une réflexion sur les valeurs véhiculées dans la société » (FCPPF, s.d.)²⁷³

3. Le contexte historique du CPF Infor-Femmes

Conçue en 1972, l'ASBL avait d'abord pour objectif de mettre à disposition de la population féminine et dans un langage accessible, des informations en matière sociale, juridique, psychologique, conjugale, médicale et culturelle. En effet, l'ASBL était initialement destinée aux femmes, qui étaient les pivots des structures familiales à l'époque de sa création²⁷⁴. Plus tard, l'ASBL étend son champ d'action au plus grand nombre et laisse l'accès aux hommes, tout en conservant son nom d'origine.

Après l'acquisition du statut de CPF par le décret de 1983, les animations EVRAS en milieu scolaire et associatif, initialement organisées en « tables de discussion » sur différentes thématiques, ont pris une place de plus en plus importante.

4. La division et organisation du travail du CPF Infor-Femmes

Le travail des CPF est divisé en plusieurs pôles, la majorité d'entre eux consistent en des rencontres ou des consultations avec les professionnelles adaptées : l'accueil, le pôle social, le pôle médical, le pôle juridique, le pôle sexologique, le pôle psychologique et finalement, celui qui nous a le plus intéressé dans le cadre de ce travail, le pôle des animations.

²⁷¹ FCPPF. (s. d.). Fédération des centres pluralistes de planning familial ASBL. Consulté le 21 juin 2022, à l'adresse <https://www.fcpcf.be/>

²⁷² FCPPF. (s. d.). Fédération des centres pluralistes de planning familial ASBL. Consulté le 21 juin 2022, à l'adresse <https://www.fcpcf.be/>

²⁷³ *Idem.*

²⁷⁴ *Qui sommes-nous ?* (s. d.). Infor-Femmes Liège Planning Familial. Consulté le 20 juin 2022, à l'adresse <https://www.inforfemmesliege.be/>

L'accueil est un passage obligatoire pour toutes les personnes qui souhaitent avoir accès à un des services du planning, l'objectif étant d'orienter ces personnes dans les pôles les plus adéquats pour trouver réponse à leurs questions. L'accueil permet également de faire des tests de grossesse, d'obtenir des préservatifs externes et la pilule du lendemain, mais il peut aussi être un lieu où déposer quelque chose en trouvant quelqu'un à qui parler et à qui poser des questions sur divers sujets, les plus courants étant les méthodes de contraception, la grossesse, la ménopause, l'IVG, les IST, l'orientation sexuelle, la puberté et l'adolescence, les retards de règles, etc.

Le pôle social comprend les consultations avec les assistantes sociales et peuvent concerner des questions de logements, de jobs étudiants, de rédaction d'un CV ou d'une lettre de motivation, etc. Le pôle médical comprend les consultations gynécologiques où il est possible de se voir attribuer des soins, dans le cadre d'un dépistage de certaines IST par exemple, mais où il est également possible de discuter dans le cadre d'une grossesse, d'une contraception ou encore d'une IVG (qui ne peut pas être pratiquée au CPF Infor-Femmes, faute de place et donc de matériel). Le pôle juridique concerne les consultations avec les juristes ou avocates, qui sont surtout spécialisées en droit des enfants et des familles, mais cherchent de plus en plus à s'orienter en droit des étrangers. Le pôle psychologique fait intervenir deux professions : les psychologues et les CCF. Le pôle sexologique, parfois associé au pôle médical ou au pôle psychologiques, propose des consultations avec des sexologues. Le dernier pôle, celui qui nous intéresse le plus, le pôle « animations » qui, au sein du CPF Infor-Femmes, occupe une grande partie du travail en comprenant les animations elles-mêmes, mais également la réflexion et la conception des outils EVRAS.

Le CPF Infor-Femmes de Liège s'implique particulièrement dans l'élaboration, la conception et la promotion d'outils EVRAS, dont celui qui fait l'objet de notre étude : *Love, Sex & Fun*. Les outils proposés sont de toute sorte, en allant du livre de coloriage, aux photolangages, en passant par des expositions, des plateformes numériques ou encore des escape games. La volonté de l'équipe est de toucher un public toujours plus large et diversifié, ainsi il existe des outils pour un public d'adolescent.e.s mais aussi un public d'enfants plus jeunes, pour un public francophone et un public d'apprenant.e.s en français langue étrangère.

L'outil *Love, Sex & Fun*

1. Présentation de l'outil

Love, Sex & Fun est un outil EVRAS, présenté sous la forme d'un jeu de cartes pour un public de minimum 14 ans, allant de 2 à 25 participant.e.s. Les groupes de jeu peuvent être mixtes ou non, le choix revient aux groupes, le jeu n'est pas conçu de manière à s'adresser particulièrement à un groupe mixte ou à un groupe homogène.

Ce jeu propose aux participant.e.s de relever différents défis en mimant, en modelant, en dessinant, en répondant à des questions ou à des devinettes afin d'aborder ou d'approfondir des thématiques relevant de l'EVRAS. Le but explicite du jeu est de réaliser un maximum d'actions face aux équipes adverses.

Les cartes sont divisées en quatre catégories : relations, société, santé et corps. Chaque catégorie comporte ses propres thématiques. La catégorie des relations concerne les thématiques de la communauté LGBTQIA+ et des relations amoureuses. La catégorie de la société comprend les thématiques du sexting, du genre, des violences et de la pornographie. La catégorie de la santé propose des défis sur les thématiques du plaisir, des IST, des relations sexuelles et de la contraception. Finalement, la catégorie du corps est axée sur les thématiques de l'anatomie, de la grossesse et de l'IVG, de la puberté et de la virginité. Le classement des thématiques et l'élaboration des catégories revient à la réflexion menée par l'équipe d'Infor-Femmes.



Voici un exemple de carte de jeu²⁷⁵. Cette carte fait partie de la catégorie « société » et de la thématique « pornographie ». Elle propose un défi : représenter un cliché, un mythe véhiculé par la pornographie à l'aide de pâte à modeler. Il n'y a pas de paramètre temps, l'objectif est que l'équipe adverse ne trouve pas la réponse avant sa propre équipe.

La durée d'une partie dépend de l'exploitation choisie par l'animateur.rice, le jeu peut être utilisé partiellement en utilisant uniquement les cartes « questions » de manière à relancer les

²⁷⁵ L'intégralité des cartes se trouve dans les documents en annexe.

débats, susciter des interrogations chez les participant.e.s et alimenter les discussions ou dans sa version intégrale en utilisant toutes les cartes.

Sous chacune des cartes à jouer se trouve un numéro auquel correspondent des éléments ressources rédigés dans le guide pédagogique. Ce guide pédagogique fera l'objet d'un des points suivants tant son rôle est essentiel pour le bon déroulement du jeu et pour la réalisation des objectifs établis.

2. Les objectifs de l'outil *Love, Sex & Fun*

L'outil *Love, Sex & Fun* revêt plusieurs objectifs généraux et plusieurs objectifs en termes d'animation. Les objectifs généraux sont aborder de façon ludique et variée un grand nombre de sujets en lien avec l'EVRAS, développer une vision positive de la sexualité, valoriser la diversité des vécus selon la personnalité et les préférences de chacun.e, inviter les jeunes à questionner les codes/idées reçues/fausses croyances véhiculé.e.s dans la société et la manière dont chacun.e peut être influencé.e par ceux.celles-ci dans sa vie personnelle et sa manière de penser, aborder les stéréotypes de genre et susciter une prise de conscience des représentations qui enferment les hommes et les femmes dans des rôles prédéfinis afin de tendre vers plus d'égalité, mettre en évidence certains stéréotypes liés à l'origine, à l'orientation sexuelle, à l'identité sexuelle, à la religion et aux convictions philosophiques, donner des informations sur la législation et les ressources disponibles²⁷⁶.

Les objectifs en termes d'animation sont le soutien des questionnements des jeunes tout en apportant de la nuance à leurs propos, le développement de l'esprit critique des participant.e.s dans un cadre sécurisant, le soutien et le renforcement des compétences chez les participant.e.s par l'échange, le débat et la collaboration en équipe et l'enrichissement de leurs connaissances par l'apport d'informations tant pratiques que théoriques²⁷⁷.

Le jeu sert en fait de tremplin pour susciter les échanges, les discussions voire les débats autour des questions et des thématiques qui sont abordées lors de la réalisation des défis.

²⁷⁶ Guide pédagogique de *Love, Sex & Fun*, p. 8.

²⁷⁷ *Idem*.

3. Le guide pédagogique²⁷⁸

L'outil *Love, Sex & Fun* est en vente et peut être acheté par des personnes qui ne sont pas des professionnel.le.s de l'EVRAS, pour pallier cela le guide pédagogique propose une base théorie qui se veut la plus complète possible bien qu'elle ne soit pas exhaustive. Le guide pédagogique propose donc des exemples, des explications, des législations lorsqu'elles existent, des statistiques, des schémas ou des illustrations si cela est nécessaire à propos de chaque thématique pouvant être abordée au cours d'une partie.

Au-delà de l'aspect théorique, le guide pédagogique permet également d'alimenter la discussion ou relancer le débat entre les participant.e.s en proposant une question de relance par défi. Toujours à destination des personnes qui débutent ou qui ne sont pas des professionnel.le.s de l'EVRAS, le guide pédagogique propose des postures à adopter en tant qu'animateur.rice.

a. Les postures à adopter en tant qu'animateur.rice²⁷⁹

Le rôle de l'animateur.rice est essentiel dans le déroulement du jeu puisqu'il ou elle endosse le rôle de référent.e en termes d'informations et de nuances. Il est précisé qu'avant l'animation, l'animateur.rice doit prendre connaissance des informations contenues dans le guide pédagogique. Il n'est pas question de les apprendre par cœur ou d'avoir réponse à toutes les questions, mais de pouvoir s'y référer pendant le déroulement du jeu et ainsi pouvoir nourrir le débat. De plus, en lisant le guide pédagogique en amont, l'animateur.rice entame le travail de déconstruction des représentations qui est demandé aux participant.e.s lors de la partie, afin qu'il ou elle s'interroge sur ses propres conceptions et ne porte pas de jugement sur les propos des jeunes lors de l'animation.

Avant le débuter l'animation, l'animateur.rice doit rappeler les différentes règles pour s'assurer du bien-être et du respect de chaque participant.e : chacun.e est invité.e à écouter et à respecter la parole de l'autre, chacun.e est responsable de sa propre parole et nul.le n'est obligé.e de s'exprimer sur un sujet ou de répondre à une question s'il ne le souhaite pas et le groupe est garant du respect et de la confidentialité de ce qui est exprimé lors de ces échanges, de ce fait

²⁷⁸ L'intégralité du guide pédagogique se trouve en annexe.

²⁷⁹ Guide pédagogique de *Love, Sex & Fun*, p. 9.

aucune attitude de moquerie/jugement/agressivité n'est permise, toute question est bonne à poser.

Afin de s'assurer du bien-être de chaque participant.e, le guide pédagogique propose une liste d'idées préconçues à éviter : tou.te.s les participant.e.s sont issu.e.s de familles nucléaires traditionnelles, sont hétérosexuel.le.s, sont sexuellement actif.ve.s, ont des relations consenties, bénéficient de la même base de connaissances, ont les mêmes croyances culturelles et religieuses et ont une identité de genre qui correspond à leur sexe biologique.

Analyse de l’outil *Love, Sex & Fun* en tant que dispositif de médiation

1. Introduction

Comme expliqué dans la méthodologie de ce travail de recherche, cette partie consacrée à l’analyse va mêler des exemples de ce qui a pu être observé lors des animations, aux différents concepts théoriques abordés dans la première partie de ce travail et aux éléments de description abordés dans le point précédent.

Le contexte des animations sera rapidement énoncé, il sera ensuite question de savoir si l’outil *Love, Sex & Fun* correspond aux caractéristiques des « jeux » puisqu’il est défini comme tel par ses créatrices, les thématiques de l’EVRAS abordées au travers de *Love, Sex & Fun* seront mises en parallèle des apports sur l’éducation proposés par Olivier Reboul dans son ouvrage *La philosophie de l’éducation*. Finalement, nous nous attarderons plus longuement sur la structure du contexte d’utilisation de *Love, Sex & Fun* en abordant les objectifs recherchés, le rôle des animatrices aux différents moments du dispositif d’animation et les actions qui se jouent lors de l’utilisation de l’outil.

2. Présentation des animations observées et sélectionnées dans le cadre de ce travail

Date	Lieu	Durée	Type de groupe	Posture occupée	Thématiques abordées
17/01/2022	Collège Saint-Lambert de Herstal	2x50’	Groupe non-mixte de garçons (4 ^e année)	Observatrice participante ²⁸⁰ .	IVG, premier rapport sexuel, contraception, LGBTQIA+.
18/01/2022	Athénée Royal de Montegnée	2x50’	Groupe mixte (4 ^e année)	Observatrice participante ²⁸¹ .	Plaisir et désir sexuels, LGBTQIA+, IVG.
24/01/2022	Collège Saint-Lambert de Herstal	2x50’	Groupe non-mixte de filles (4 ^e année)	Participation totale ²⁸² .	Premier rapport sexuel, Sexe hors mariage, IVG, contraception, virginité.
31/01/2022	Institut Saint-Luc de Liège	2x50’	Groupe mixte (4 ^e année)	Participation totale ²⁸³ .	LGBTQIA+, sexting, virginité, jalousie dans le couple.

²⁸⁰ Selon Junker, 1980, pp. 35-37 cité par Henri Peretz, *Les méthodes en sociologie. L’observation*, Paris, La découverte, coll. Repères, 2004, p. 50.

²⁸¹ *Idem*.

²⁸² *Idem*.

²⁸³ *Idem*.

La posture occupée pour récolter les données d'observation a oscillé entre observation participante et la participation totale. Ces positions changeaient selon la familiarité avec les animations, lors des premières animations observées dans le cadre de ce travail, la position occupée était principalement celle de l'observatrice participante en explicitant totalement la démarche d'observation aux participant.e.s des animations. Petit à petit, un détachement a eu lieu avec ce rôle plutôt figuratif et une aisance s'est installée tant par rapport aux sujets abordés qu'à la gestion du groupe, pour finalement prendre part activement aux animations en expliquant les règles de celles-ci, en structurant le débat, etc. en prenant le rôle d'animatrice à part entière.

Les animations ayant mobilisé le jeu et outil *Love, Sex & Fun* observées dans le cadre de ce travail ne se sont déroulées que dans le cadre d'animations scolaires, elles ont toutes eu lieu au sein de salles de classe, en prenant la place des heures de cours et les participant.e.s avaient tous.tes le statut d'élève. Les animations sont réalisées avec des groupes de huit participant.e.s pour une animatrice, il peut y avoir des cas de coanimation en cas de groupe plus nombreux mais dont le nombre de participant.e.s est inférieur à seize, au-delà de seize personnes le groupe est divisé.

Aucune des animations observées n'a mobilisé l'intégralité de l'outil *Love, Sex & Fun* comme le propose le guide pédagogique. Les cartes du jeu étaient utilisées de façon à lancer des thématiques ou des pistes de réflexion, mais la dimension de compétition n'était pas exploitée, les participant.e.s ne formaient pas d'équipe et les points n'étaient pas comptés. Les animatrices se sont exprimées par rapport à cette utilisation en expliquant que mêler les aspects éducatif et compétitif demandait beaucoup plus de temps que ce dont elles disposaient pour les animations dans le cadre scolaire. En cas d'exploitation complète de l'outil, il arrive que les médié.e.s soient surtout motivé.e.s par la victoire et en oublient l'essentiel de la rencontre : le questionnement des représentations. Par peur d'aborder un trop grand nombre de thématiques de manière trop superficielle, les animatrices font souvent le choix de laisser la compétition de côté au profit de réflexions plus approfondies à propos des thématiques abordées.

Même en exploitant *Love, Sex & Fun* de manière partielle, le temps des animations scolaires constitue un inconvénient au bon déroulement du dispositif : les animatrices doivent très souvent choisir entre clôturer un sujet alors que certaines pistes de réflexion sont proposées par les participant.e.s mais ne sont pas explorées par manque de temps ou aborder très peu de

thématiques de manière plus approfondie avec le risque de ne pas inclure tous.tes les participant.e.s au sein des débats.

3. L'outil *Love, Sex & Fun* en tant que jeu

Selon la définition du jeu proposée par Nicole De Grandmont, « une activité physique ou morale, purement gratuite, généralement fondée sur la convention ou la fiction qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre fin qu'elle-même, d'autre but que le plaisir qu'elle procure » (Grandmont, 1997, p. 24), l'outil *Love, Sex & Fun* ne correspond pas à un jeu. Les observations menées lors des animations ont démontré que les participant.e.s ont bien conscience que le jeu va mener à des finalités précises, elles sont parfois même exprimées lors de la présentation du jeu. Le simple contexte des animations induit la pensée des participant.e.s dans cette direction, la structure des animations incluant une présentation des centres de Planning familial joue également un rôle dans cette prise de conscience, certaines thématiques d'EVRAS sont abordées avant même que l'outil ne soit présenté.

Louise Sauvé, Lise Renaud et Mathieu Gauvin proposent une autre définition dans laquelle sont abordés les attributs essentiels du jeu éducatif – les joueur.se.s, le conflit, les règles, le but déterminé du jeu et le caractère artificiel²⁸⁴ – desquels semble se rapprocher *Love, Sex & Fun*. Le seul élément qui n'apparaît pas dans l'outil étudié, voire qui s'oppose au principe même de *Love, Sex & Fun*, est le caractère artificiel : *Love, Sex & Fun* présente des références importantes à la réalité, l'objectif implicite du jeu étant justement d'aborder les stéréotypes, les questionnements, etc. tels que les participant.e.s les perçoivent dans la société qu'ils et elles connaissent.

Bien que l'objet de notre étude ne s'apparente pas totalement aux caractéristiques d'un jeu selon les différentes propositions théoriques, il s'en rapproche différemment. Qu'il s'agisse du jeu dit « éducatif » ou du jeu dit « pédagogique », *Love, Sex & Fun* semble partager avec eux plusieurs objectifs : il permet l'observation des comportements, il dissimule son aspect éducatif en prétextant un contexte plus agréable, il est axé sur les apprentissages²⁸⁵ et a pour but ultime de voir les connaissances acquises pendant le jeu se réaliser dans un autre contexte que celui de

²⁸⁴ L. Sauvé, L. Renaud & M. Gauvin, *op. cit.*

²⁸⁵ N. De Grandmont, *op.cit.*, p. 66.

l'apprentissage²⁸⁶. De plus de nombreux.ses participant.e.s le nomment comme « jeu » lorsqu'ils et elles expriment, par exemple, leurs difficultés à répondre aux questions.

Lors des différentes animations observées, plusieurs participant.e.s ont exprimé leurs préférences quant à l'utilisation de *Love, Sex & Fun* plutôt que les méthodes utilisées lors d'autres animations. Ils et elles avaient dû écrire une question sur un papier de manière anonyme, après quoi chaque question était lue à la classe et les thématiques faisaient l'objet d'un débat au sein du groupe. D'après certain.e.s participant.e.s avec qui nous avons eu l'occasion de discuter après les animations, avec *Love, Sex & Fun* « il ne faut pas réfléchir aux questions qu'on va poser », « le jeu propose les premières questions et les autres viennent pendant la discussion ».

Love, Sex & Fun semble agir comme une contrainte libératrice qui permet de susciter des questions chez certain.e.s participant.e.s, contrairement à ce propose le rapport *Eduquer à la sexualité. Un métier qui s'apprend*, qui dit que les participant.e.s assimilent davantage les informations lorsqu'elles sont issues de leurs propres questions²⁸⁷.

De nombreux.ses participant.e.s s'accordent à dire que l'outil dissimule l'apprentissage par sa nature, se rapprochant ainsi de la proposition Nicole De Grandmont qui dit du jeu qu'il démystifie l'effort d'apprendre²⁸⁸.

D'après le rapport de Louise Sauvé, Lise Renaud et Mathieu Gauvin, le jeu suscite la motivation des participant.e.s²⁸⁹. Bien que les participant.e.s aux animations aient parfois exprimé le plaisir de jouer « plutôt que de faire cours », aucun n'a parlé directement de l'aspect motivationnel lors des discussions pendant ou après les animations. Sauvé et son équipe avancent que, selon l'approche qu'on en a, le jeu peut être un outil dont la nature facilite la transmission des informations et l'acquisition de connaissances et permet le développement de compétences relationnelles, de négociations, de collaborations, de partage d'émotions et d'idées²⁹⁰, ce qui d'un point de vue théorique semble décrire les objectifs recherchés par *Love, Sex & Fun*.

4. Les thématiques abordées dans *Love, Sex & Fun*

Les sujets intégrés à *Love, Sex & Fun* ont été sélectionnés par l'équipe d'Infor-Femmes en se basant principalement sur les différentes expériences vécues par les animatrices, les retours

²⁸⁶ *Ibid*, p. 69.

²⁸⁷ C. Beriot, K. In't Zandt, N. Paiva avec la collaboration de A. Cherbonnier, *op. cit.*, p. 19.

²⁸⁸ N. De Grandmont, *op. cit.*, p. 66

²⁸⁹ L. Sauvé, L. Renaud & M. Gauvin, *op. cit.*

²⁹⁰ *Idem*.

qu'elles ont des écoles, maisons de jeunes ou ASBL auprès desquelles elles dispensent ces animations et surtout, les besoins exprimés par ces mêmes structures.

En poursuivant des objectifs d'épanouissement personnel et relationnel²⁹¹, les thématiques de l'EVRAS semblent s'inscrire dans les deux ensembles de valeurs proposés par Olivier Reboul dans son ouvrage *La philosophie de l'éducation*, dans lequel il explique que seules les valeurs d'intégration sociale et de liberté individuelle valent la peine d'être enseignées²⁹².

En effet, nous pouvons considérer que le contenu explicitement « enseigné », bien qu'il soit plutôt le fruit d'une co-construction entre les participant.e.s, tend à permettre aux participant.e.s de s'intégrer au sein d'une société aussi large soit-elle, mais également à intégrer les autres individus au sein de cette même société, ce contenu serait alors assimilé aux valeurs d'intégration sociale. Tandis que le contenu implicitement « enseigné », qui correspond au processus de déconstruction par la prise de conscience de l'existence des représentations construites, dans le cas où cette existence est latente²⁹³, et la considération des autres représentations, serait assimilé aux valeurs de liberté individuelle, permettant aux participant.e.s de se libérer des clichés et préjugés qui les dominent et les aveuglent²⁹⁴.

Selon l'évaluation réalisée à la fin des animations, qui sera détaillée dans le prochain point, et des discussions avec certain.e.s participant.e.s, les animations EVRAS sont importantes en ce qu'elles apportent des informations fiables.

Lors de l'animation observée le 31 janvier 2022 à l'Institut Saint-Luc de Liège dispensée auprès d'un groupe mixte de 4^e année, les participant.e.s ont exprimé leurs appréciations de l'animation. Certain.e.s expliquent que ces animations sont importantes en ce qu'elles permettent d'aborder des thématiques par lesquelles ils et elles se sentent concerné.e.s. D'autres retiennent surtout l'utilité des informations plus « pratiques » en expliquant qu'ils et elles n'ont pas tous.tes des familles ou des proches suffisamment ouverts pour pouvoir en parler librement.

Le contenu construit par les interactions lors des animations, en intégrant le respect de l'identité de genre et de l'orientation sexuelle, des croyances religieuses, des façons de se comporter ou de s'habiller, en questionnant les représentations véhiculées par la société à propos de la sexualité, du corps à travers la pub ou les réseaux sociaux, etc. relève de la culture, au sens

²⁹¹ Protocole d'accord entre la Communauté Française, la Région Wallonne et la COCOF de la Région Bruxelles-Capitale relatif à la généralisation de l'EVRAS en milieu scolaire, 2013.

²⁹² O. Reboul, *op. cit.*, p. 118.

²⁹³ V. De Briant & Y. Palau, *op. cit.*, p. 44.

²⁹⁴ O. Reboul, *op. cit.*, p. 110.

proposé par la définition de l'UNESCO²⁹⁵. Les représentations et les croyances sont associées et dépendent de la culture, du lieu et du temps dans lesquels elles existent. Ainsi les apprenant.e.s, bien qu'ils et elles se rejoignent via différents canaux qui structurent leur vie quotidienne, comme l'école ou les réseaux sociaux, ont évolué et continuent d'évoluer dans des milieux différents prônant des représentations et des valeurs différentes.

En poursuivant des objectifs qui semblent s'approcher de ceux de la médiation culturelle et interculturelle, l'EVRAS tend à construire du commun entre les différent.e.s participant.e.s en proposant le dispositif *Love, Sex & Fun*. La médiation étant, selon Vincent De Briant et Yves Palau, un mécanisme de régulation sociale par lequel se créent, se transforment et disparaissent les règles²⁹⁶, *Love, Sex & Fun* tente de faire apparaître certaines normes en modifiant celles qui sont déjà ancrées chez les participant.e.s, comme l'explique Christine Servais en abordant la médiation comme processus qui permet l'apparition de nouvelles normes par la transformation de l'existant.e²⁹⁷.

5. La structure des animations

Pour aborder cette structure, nous allons nous mêler quatre des cinq domaines de données d'observation proposés dans l'ouvrage *Les méthodes en sociologie. L'observation*. de Henri Peretz – les actions, les groupes sociaux, les dispositifs matériels et les points de vue des participant.e.s²⁹⁸ – au tableau du scénario du déroulé d'un dispositif de médiation proposé par Serge Chaumier et François Mairesse dans leur ouvrage *La médiation culturelle*. Ce tableau permettra de décrire ce que Henri Peretz place dans le domaine des actions en y incluant le domaine des dispositifs matériels.

Pour rappel, le tableau de Serge Chaumier et François Mairesse divise le dispositif en différentes séquences et permet de décrire ces séquences selon sept caractéristiques : l'objectif, le message, le moyen d'animation, le mode d'apprentissage, le rythme, la durée et le matériel. Adapté à notre contexte, ce tableau a été légèrement modifié : nous y avons soustrait les paramètres de la durée et du rythme. L'animation elle-même étant divisée en trois temps distincts, la durée de chaque temps sera indiquée en haut à gauche du tableau. En ce qui

²⁹⁵ Cf. Partie 1 – La médiation culturelle, p. 29

²⁹⁶ V. De Briant & Y. Palau, *op. cit.*, p. 43.

²⁹⁷ C. Servais, *op. cit.*, p. 15.

²⁹⁸ Le dernier domaine correspond à la position de l'observateur.rice, ce point est déjà abordé dans la présentation des animations, p. 61.

concerne le rythme, il dépend de chaque animatrice et surtout des interactions avec le groupe. De manière général, le rythme est plus calme lors des explications de règles et plus dynamique lors des jeux, mais cela peut varier d'une animation à une autre, d'un groupe à un autre ou d'une animatrice à une autre.

Le tableau de Serge Chaumier et François Mairesse, adapté à notre contexte, se présente comme suit.

Tableau 3²⁹⁹

Durée totale	Objectif	Message	Moyen d'animation	Mode d'apprentissage	Matériel
X					

Les objectifs des séquences, ainsi que la position occupée par les différentes personnes impliquées dans les différents temps seront situés par rapport aux tétraèdre pédagogique de Richard Faerber.

Sans tenir compte des différents processus exploités, il est déjà possible de replacer les éléments essentiels au dispositif par rapport à la proposition théorique de Richard Fearber. Les animatrices qui peuvent selon nous, être appelées médiatrices dans le cadre de ce travail, prennent le place de « l'enseignant », les participant.e.s ou médié.e.s prennent la place des « apprenants », le « groupe » correspond aux médié.e.s réuni.e.s en tant que groupe-classe et *Love, Sex & Fun* prend la place du « support de médiation » puisqu'il est l'origine de chacune des interactions entre les différents pôles. En ce qui concerne le savoir, il s'agit tant des informations apportées par les animatrices, que des connaissances, croyances et propositions partagées, construites et proposées par les médié.e.s et le groupe.

Selon les apports de Richard Faerber, un groupe ne correspond pas à un ensemble informel d'individus mais existe si les membres qui le composent peuvent former un tout, de manière à faire exister un « nous » plutôt que des « je »³⁰⁰. Les membres d'une classe au milieu de l'année scolaire peuvent donc être considérés comme un groupe d'après les critères de Richard Faerber.

²⁹⁹ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 245.

³⁰⁰ R. Faerber, *op. cit.*, p. 203.

Dans un objectif de clarté, le dispositif de médiation a été divisé en trois temps, eux-mêmes divisés en différentes séquences : le temps de la préparation de l'animation, le temps du déroulement de l'animation et le temps de la clôture de l'animation.

a. Le temps de la préparation de l'animation

Notons que la préparation de l'animation se divise elle-même en deux temps : la préparation au moment de l'animation pendant laquelle le cadre et les règles sont posés et la préparation en amont de l'animation, qui ne concerne que les animatrices, dans laquelle se joue toute la conception de l'animation et des outils qu'elles pourraient utiliser. Dans le cadre de ce travail, il sera principalement question de l'utilisation de l'outil placé en contexte d'animation, de ce fait notre analyse commence à la préparation du local d'animation avec les participant.e.s.

+/- 30'	Objectif	Message	Moyen d'animation	Mode d'apprentissage	Matériel
Séquence 1 : Préparation du local	Permettre une communication entre chaque participant.e.	/	/	/	/
Séquence 2 : Présentation des animatrices et des participant.e.s	Se présenter les un.e.s aux autres, évaluer ce que les participant.e.s savent de l'animation.		Sorte d'exposé de présentations.	/	/
Séquence 3 : Rappel des règles de l'animation ³⁰¹	Poser un cadre qui peut être négocié avant, mais pas pendant l'animation.	Une fois l'activité commencée, les règles doivent être respectées. Etes-vous d'accord avec ces règles ?	Exposé des règles et dialogue entres animatrices et les participant.e.s.	/	/
Séquence 4 : Activité brise-glace	Détendre l'atmosphère, se séparer de la structure du « cours ».	Cette rencontre va être un bon moment.		Intellect, affectif	Cela dépend de l'activité, mais généralement très peu de matériel.
Séquence 5 : Présentation des CPF	Donner des informations de première ligne et répondre aux	Si certain.e.s ne se sentent pas à l'aise pour aborder quelque chose, voici les	Exposé des informations, dialogue entres animatrices et les	Intellect	Ordinateur (ou clé USB), projecteur et vidéo de la FCPPF ³⁰² .

³⁰¹ Les règles sont : Parler en « je », respecter les prises de paroles de chacun.e, respecter ce qui se dit au sein du groupe, ne pas avoir peur de parler en toute confiance, ce qui se dit dans le cadre de cette animation est soumis aux règles de confidentialité.

³⁰² Disponible à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=noUnNBVzKKI>, consulté le 27 juillet 2022.

	questions sur les CPF.	services proposés par les CPF.	participant.e.s, utilisation d'un support vidéo.		
--	------------------------	--------------------------------	--	--	--

Les objectifs poursuivis dans ce premier temps sont surtout d'instaurer un cadre et un climat de confiance. Comme expliqué dans l'ouvrage de Serge Chaumier et François Mairesse, la mise en place du cadre et du climat de confiance favorise les échanges³⁰³ entre les participant.e.s mais également entre les participant.e.s et les animatrices. Pour ce faire, les animatrices commencent par placer les chaises en cercle, de façon à ce que chacun.e puisse voir l'intégralité des participant.e.s et des intervenant.e.s pendant le temps de l'animation. Cette structure est choisie pour favoriser les échanges, mais aussi pour placer chaque participant.e à un même niveau. C'est une structure très courante dans les classes des enseignant.e.s qui s'inspirent de la théorie socioconstructiviste pour situer leurs choix méthodologiques et pédagogiques. C'est un premier pas vers le cadre et le climat favorable aux échanges que veulent créer les animatrices. Les réactions et interventions des participant.e.s semblent traduire un enthousiasme modéré quant à la participation aux animations : ils et elles semblent plus enthousiastes de ne pas avoir à suivre le cours prévu à ces créneaux horaires plutôt que de participer à l'animation.

Lors de l'animation observée le 17 janvier 2022 au collège Saint-Lambert de Herstal dispensée auprès d'un groupe de 4^e année non-mixte composé de garçons³⁰⁴, l'animatrice demande de l'aide pour placer les chaises en cercle, de façon à ce que tout le monde puisse se voir. L'un des participant réagit à cette structure à laquelle il ne semble pas habitué en riant « Ha mais c'est un truc de psy ça ! ». Plus tard, quand l'animatrice propose une brève présentation du CPF Infor-Femmes et des sujets dont il va être question lors de cette animation, le même participant reprend « Je l'avais dit que ça allait être un truc de psy ».

Si cette première remarque peut sembler sarcastique, elle démontre surtout que les participant.e.s ont conscience de sortir du cadre scolaire habituel, bien que l'animation se déroule au sein de l'école.

Lors de la séquence 2 – présentation des animatrices et des participant.e.s – les animatrices demandent aux participant.e.s de se présenter en donnant leur prénom, leur âge et le pronom avec lequel ils et elles souhaitent être genré.e.s pendant le temps de l'animation. Ainsi, les animatrices respectent les conseils proposés par le guide pédagogique de *Love, Sex & Fun*, qui

³⁰³ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 140.

³⁰⁴ Nous parlons ici de « participants » et de « garçons » puisqu'il s'est avéré que le groupe était composé de garçons cisgenres ou qui souhaitaient tous être genrés ainsi.

suggère de ne pas partir de l'idée préconçue que les participant.e.s ont une identité de genre qui correspond à leur sexe biologique. Comme abordé dans la conclusion du cadre théorique, un dispositif de médiation propose un temps et un lieu pour se reconstruire³⁰⁵ tant pour les participant.e.s que pour les professionnel.le.s : en agissant de la sorte les animatrices réalisent une part du travail de déconstruction qui sera demandé aux participant.e.s de l'animation à partir de leurs propres représentations.

Lors de cette même animation observée le 17 janvier 2022 au collège Saint-Lambert de Herstal, l'animatrice demande aux participants de se présenter selon les critères qu'elle propose, un participant demande ce qu'est un pronom. L'animatrice fournit quelques informations à propos de la question du pronom et donc de la question du genre, en proposant les différents pronoms – il, elle, iel – et la possibilité de ne pas accorder d'importance à cela en laissant l'animatrice décider. Le participant répond « Ha oui, ça existe ça ». L'animatrice ne s'est pas montrée offusquée par la remarque de ce participant et a répondu que oui ces personnes existent et qu'il est essentiel de les considérer et de les respecter, en évitant par exemple de les placer derrière « ça ». Après les présentations de chacun des participants, elle a poursuivi avec les règles de l'animation et a insisté en reprenant pour exemple ce à quoi le groupe venait d'assister en expliquant que l'animation devait être un lieu et un temps où l'expression libre était la bienvenue, mais qu'elle devait se faire avec la volonté de ne blesser personne.

Ce qui a été observé lors de cette séquence 2 démontre qu'il existe bien des cultures différentes véhiculant leurs propres représentations, normes et valeurs, au sein d'un même espace et qui ne savent pas toujours cohabiter. La médiation en tant que « processus de régulation et de construction de nouvelles perceptions partagées » (Chaumier & Mairesse, 2013, p. 47) prend déjà une place essentielle au début du dispositif d'animation, puisque la façon dont les animatrices vont orienter ou ajuster le dispositif au cours de l'animation, va justement favoriser la construction de ces nouvelles perceptions partagées.

Comme suggéré par Serge Chaumier et François Mairesse lorsqu'ils abordent certaines caractéristiques des médiateur.rice.s, les animatrices font preuve de capacités relationnelles et d'adaptation, elles font preuve d'humour, sont dynamiques et souriantes surtout, lors des animations avec un public d'adolescent.e.s³⁰⁶. Lors des animations, en accord avec les propos du rapport *Eduquer à la sexualité, un métier qui s'apprend*, les animatrices explicitent qu'elles ne sont pas détentrices du savoir et qu'elles ont autant à apprendre des participant.e.s que l'inverse, elles ne se placent pas en position d'expertes mais plutôt de référentes

³⁰⁵ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 137.

³⁰⁶ *Ibid*, p. 237

et d'accompagnatrices³⁰⁷. Les modalités de cette première partie du dispositif nécessitent un degré d'implication important de la part des animatrices puisque c'est à ce moment de l'animation que se trouve la négociation du cadre, les règles proposées par les animatrices peuvent être questionnées, discutées, voire modifiées.

La négociation du cadre de l'animation nous renvoie une première fois aux objectifs de co-construction poursuivis par l'EVRAS mais également aux objectifs poursuivis par la médiation en plaçant les participant.e.s dans une situation de questionnement de ce qui semble naturel, dans le cas de ce travail au sein du cadre scolaire : obéir aux règles sans que celles-ci ne soient discutées. En tant qu'élèves en contexte scolaire, les participant.e.s aux animations n'ont pas pour habitude de questionner les règles établies. Pour respecter la logique dans laquelle s'inscrivent les animations, les animatrices proposent aux participant.e.s de discuter des règles avant que celles-ci ne soient acceptées. Les animatrices se rapprochent des théories socioconstructivistes en considérant les participant.e.s comme des acteur.rice.s ayant un rôle considérable à jouer pour le moment de l'animation. Cette négociation pourrait être encore plus poussée en proposant de concevoir les règles en groupe sans prendre pour base celles proposées par les animatrices, mais cela demanderait beaucoup plus de temps.

Lors des animations observées, aucune règle n'a jamais été réellement discutée au point de mener à une modification de celle-ci. Lors de l'animation observée le 31 janvier 2022 à l'Institut Saint-Luc de Liège dispensée auprès d'un groupe mixte de 4^e année, un participant souligne qu'il arrive parfois que malgré une formulation polie, un discours porte atteinte à un.e des participant.e.s. L'animatrice explique qu'elle comprend mais que la question de respect se situe plutôt dans la volonté que dans la formulation, que l'important est surtout de souhaiter s'exprimer sans blesser personne et qu'il suffit parfois de s'excuser en avance sur la potentielle formulation maladroite du discours.

Cette négociation du cadre nous renvoie au tétraèdre pédagogique. Ce premier temps d'animation se place principalement sur l'axe « former » en privilégiant la relation entre les animatrices et les participant.e.s³⁰⁸, ainsi que sur l'axe « faciliter » en privilégiant la relation entre les animatrices et l'ensemble des participant.e.s constituant le groupe³⁰⁹. Les éléments qui se reconnaissent mutuellement comme sujets de ce premier temps sont les individus qui existent dans le lieu et le temps de l'animation.

³⁰⁷ C. Beriot, K. In't Zandt, N. Paiva avec la collaboration de A. Cherbonnier, *op. cit.*, p. 19

³⁰⁸ J. Houssaye, *op. cit.*, p. 27.

³⁰⁹ R. Faerber, *op. cit.*, p. 203.

Le processus « faciliter » prend sa place au sein des règles de l’animation qui sont adressées au groupe et formulées par les animatrices. En étant garantes du bon déroulement du dispositif, les animatrices veillent au bien-être et au respect de chacun.e des participant.e.s. Elles peuvent échanger avec les participant.e.s en tant qu’individus et pas en tant que groupe, c’est ainsi que le processus « former » prend place.

b. Le temps du déroulement de l’animation

+/- 1h	Objectif	Message	Moyen d’animation	Mode d’apprentissage	Matériel
1. Présentation du jeu	Expliquer les règles du jeu.	Voici comment nous allons jouer, il ne faut pas craindre de s’égarer des règles initiales.	Exposé des règles.	Intellect, réflexif	Guide pédagogique de <i>Love, Sex & Fun</i> .
2. Déroulement du jeu	Permettre à chacun.e d’approfondir ou d’aborder des sujets EVRAS, débattre et négocier autour de ces sujets.	Tout le monde n’a pas le même avis, ni les mêmes connaissances. Ces différences sont une occasion d’apprendre.	Dialogue, jeu et débat.	Intellect, émotionnel, affectif, réflexif	Contenu de <i>Love, Sex & Fun</i> : cartes à jouer, des feuilles et de quoi écrire.

C’est au moment du déroulement du jeu que tout se joue. C’est principalement lors de cette séquence du dispositif que vont avoir lieu les échanges entre les participant.e.s à propos de leurs connaissances, leurs croyances et leurs représentations, qui permettront le questionnement et la reconsidération de leurs certitudes. Certains des objectifs poursuivis par *Love, Sex & Fun* – valoriser la diversité des vécus, inviter les jeunes à questionner les codes/idées reçues/fausses croyances véhiculées par la société, susciter une prise de conscience des représentations qui enferment les hommes et les femmes dans des rôles prédéfinis, mettre en évidence certains stéréotypes – permettent justement de mettre en avant les différences entre les participant.e.s, base de toute construction sociale selon Michèle Guillaume-Hofnung³¹⁰. Par leur structure et la considération des différents éléments qui les constituent, les animations se rapprochent des théories socioconstructivistes des apprentissages, ainsi *Love, Sex & Fun* se trouve au centre de toutes les interactions qui peuvent avoir lieu entre les différents pôles proposés du tétraèdre pédagogique. C’est sur base de ces échanges que vont se confronter les représentations et

³¹⁰ M. Guillaume-Hofnung, *op. cit.*, p. 68.

croyances pouvant, par l'interaction entre les participant.e.s ou les interventions des animatrices, mener à des conflits sociocognitifs qui favorisent la construction de nouvelles connaissances³¹¹ en passant par la décentration de soi, le questionnement et la remise en doute de ses certitudes³¹².

Nous le verrons de manière plus détaillée, mais comme le proposent Serge Chaumier et François Mairesse, les médiateur.rice.s, ou dans ce cas les animatrices EVRAS, mobilisent différentes approches pour s'adresser au public d'adolescent.e.s³¹³, ces approches peuvent se rapprocher, voire s'associer aux différents processus du tétraèdre pédagogique. Dans le cadre de ces animations, l'approche générale pourrait être l'approche ludique puisqu'elles nécessitent l'utilisation d'un jeu³¹⁴ mais nous verrons que d'autres approches viennent se greffer à celle-ci pendant les différentes séquences de l'animation.

Lors de l'animation observée le 24 janvier 2022 au collège Saint-Lambert de Herstal dispensée auprès d'un groupe de filles³¹⁵, la question de la sexualité hors mariage a été abordée. Certaines participantes déplorent l'attitude des filles et des femmes qui avaient une vie sexuelle alors qu'elles n'étaient pas mariées. L'une de ces participantes exprime une position qu'elle juge « moins radicale » que les positions exprimées jusque-là. Elle explique qu'elle « accepte » que les filles et femmes aient une vie sexuelle si elles sont engagées auprès d'un garçon ou d'un homme depuis assez longtemps, voire en passe de l'épouser, mais qu'elle « n'accepte pas celles qui font ça à droite, à gauche ». Une autre participante répond que la question de la durée est différente pour tout le monde, que certaines filles attendent plusieurs mois afin d'être certaines que « le gars n'est pas là que pour ça » et d'autres attendent plusieurs années pour pouvoir se marier. Après avoir reformulé ce qui a été dit, l'animatrice propose de bien cerner la différence entre les termes « accepter » et « comprendre ».

Notons que cette question n'a pas été formulée de façon à aborder uniquement la sexualité hors mariage chez les femmes, mais c'est ainsi que les participantes semblent l'avoir interprétée. De plus, lors de leurs échanges, il est toujours question de relations sexuelles entre un homme et une femme. Elles n'incluent aucune orientation sexuelle différente de ce qui semble être de l'hétérosexualité. L'animatrice n'a pas orienté le dispositif pour questionner ces représentations.

³¹¹ M. Bru, *op. cit.*, pp. 18-19.

³¹² S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 26.

³¹³ *Ibid.*, p. 255.

³¹⁴ *Idem.*

³¹⁵ Nous parlons ici de « participantes » et de « filles » puisqu'il s'est avéré que le groupe était composé de filles cisgenres ou qui souhaitaient toutes être genrées ainsi.

Dans le cas observé, les participantes sont placées dans une situation où les représentations des individus en interaction vivent une sorte d'incompatibilité : elles se retrouvent dans un conflit sociocognitif. Par cette comparaison entre les termes « accepter » et « comprendre », l'animatrice propose des clés de compréhension et invite les participantes à reconsidérer leur position en prenant conscience des représentations qui leur semblent naturelles mais qui sont en fait construites, sans pour autant leur imposer sa propre vision des choses. En agissant comme elle l'a fait, l'animatrice joue un rôle important, qui est celui d'apporter des nuances, se rapprochant ainsi de la neutralité telle qu'elle est envisagée par Michèle Guillaume-Hofnung, comme une attitude à l'égard des résultats³¹⁶.

En effet, en défendant des valeurs telles que le féminisme pour la réduction des inégalités entre les hommes et les femmes, l'ouverture, la diversité et le respect d'autrui³¹⁷, les animatrices d'Infor-Femmes ont un avis sur la question de la liberté sexuelle. En choisissant les contenus à aborder, la façon de les présenter et les questions de relance qui se trouvent dans le guide pédagogique, etc. les animatrices et créatrices de *Love, Sex & Fun* ont déjà orienté le dispositif dans la direction dans laquelle elles souhaitent voir les participant.e.s se diriger, puisque comme l'expliquent Serge Chaumier et François Mairesse, les médiateur.ice.s se doivent d'être convaincu.e.s de ce qui est amené et construit lors du dispositif³¹⁸. *Love, Sex & Fun* est conçu de manière à exposer les différents points de vue sur ces thématiques afin de parvenir à la déconstruction de certaines opinions. Les animatrices placent donc déjà les participant.e.s dans une situation qui a été orchestrée afin que certaines constructions soient conscientisées et peut-être modifiées. Comme abordé brièvement dans le cadre théorique, l'élaboration même d'un dispositif est déjà empreint des propres représentations des personnes qui le conçoivent et le jugent nécessaire.

Lors de cette même observation, un échange a lieu entre les participantes qui se disent favorables à la sexualité avant ou hors mariage et à celles qui se disent défavorables. L'une des joueuses défavorables avance « qu'il faut savoir se respecter » et une autre joueuse, favorable, répond qu'il ne s'agit pas de respect mais plutôt des limites que chacune se met. La joueuse défavorable initiale reconsidère à nouveau sa position, par les échanges et les apports de l'animatrice, en proposant qu'elle « ne comprend pas que des filles puissent avoir des rapports sexuels sans être mariées ou presque mariées » d'une façon qui semble être légèrement sarcastique.

³¹⁶ M. Guillaume-Hofnung, *op. cit.*, p.73.

³¹⁷ *Qui sommes-nous ?* (s. d.). Infor-Femmes Liège Planning Familial. Consulté le 20 juin 2022, à l'adresse <https://www.inforfemmesliege.be/>

³¹⁸ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 237.

Durant toute la durée du jeu, en plus des nuances qui devront être apportées, les animatrices jouent principalement un rôle d'accompagnatrices et de facilitatrices de la communication, s'approchant ainsi encore une fois de la fonction des médiateur.rice.s, en relançant le débat, en distribuant la parole ou en proposant des reformulations des positions des différent.e.s participant.e.s. Comme proposé par le guide pédagogique, l'animateur.rice ne peut pas porter de jugements sur les propos tenus par les participant.e.s mais se doit de les faire exister dans un cadre qui n'offusque personne. Tout l'enjeu de la méthodologie de l'EVRAS se joue justement dans le fait de laisser une place égalitaire à chaque participant.e, sans tenir compte des valeurs personnelles ou éthiques qu'il ou elle défend, ces valeurs et les représentations exprimées seront questionnées mais ne peuvent pas être jugées : la confrontation est toujours choisie au détriment de l'exclusion³¹⁹.

Pendant ces moments où les animatrices apportent des nuances ou corrigent des propos qui sont formulés à partir de connaissances faussées, elles apportent des informations contextuelles ou historiques : il s'agit du principe d'« information » que doivent appliquer les animateur.rice.s EVRAS pour combler les manquements qui peuvent exister lors des échanges entre les participant.e.s³²⁰. Par cette dimension informative importante dans le rôle qu'elles jouent, les animatrices se situent sur l'axe « enseigner » du tétraèdre pédagogique de Richard Faerber. Comme cela est expliqué par Serge Chaumier et François Mairesse à propos des médiateur.rice.s, en accord avec le rapport des professionnel.le.s de l'EVRAS, le dispositif et l'outil sont insuffisants, les animateur.rice.s doivent disposer d'un bagage intellectuel construit à propos des thématiques abordées dans le cadre du dispositif³²¹ et entretiennent à ces moments une relation privilégiée avec le pôle des savoirs.

Lors de l'animation observée le 17 janvier 2022 au collège Saint-Lambert de Herstal dispensée auprès d'une classe de filles dont le groupe entier est jugé trop difficile pour vivre l'animation en grand groupe, la carte « corps » est en jeu et demande « Que signifient les lettres IVG ? ». Une participante donne la réponse correcte qui est « Interruption Volontaire de Grossesse », l'animatrice demande alors en quoi consiste une IVG et la même participante répond qu'il s'agit de « tuer le bébé avant la naissance parce qu'il est malade ou que la mère ne le veut pas ». Avant de prolonger la discussion, l'animatrice explique que d'un point de vue scientifique, il s'agit d'un embryon ou d'un fœtus selon le stade de la grossesse, mais pas d'un bébé car il n'est pas viable.

³¹⁹ C. Beriot, K. In't Zandt, N. Paiva avec la collaboration de A. Cherbonnier, *op. cit.*, p. 28.

³²⁰ *Ibid.*, p. 73.

³²¹ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 236.

Recourir à des informations scientifiques ou historiques permet aux animatrices de rester neutres et ainsi éviter de nourrir la réflexion des participant.e.s avec leurs avis personnels. Par ces informations factuelles, les animatrices peuvent prendre de la distance sans imposer leurs idées, tout en alimentant la réflexion des participant.e.s autour de la question abordée. Comme expliqué plus haut, les animations s'adressent à leur public de différentes façons, lorsque la relation privilégiée est celle entretenue entre l'animatrice et les savoirs, donc le processus « enseigner », comme pour le récit d'observation ci-dessus, l'animatrice opte pour une approche informative.

Les processus peuvent se mêler les uns aux autres à des moments distincts mais étroitement liés.

Lors de l'animation observée le 18 janvier à l'Athénée Royal de Montegnée dans un groupe mixte de 4^e année. Un des participants tire une carte Relation sur la thématique des LGBTQIA+ qui dit « Quelle est la différence entre une personne travestie et une personne transgenre ? ». Ce participant répond « Je sais pas, il n'y a pas de différence, c'est des transsexuels ». Une des participantes, qui semble maîtriser le sujet, prend la parole, lui explique la différence. Pour ça, elle prend un exemple connu, le chanteur français Bilal Hassani qui a déjà dit dans des interviews qu'il n'avait aucun problème avec son genre d'homme, qu'il se sentait homme mais il aimait porter des perruques et se maquiller pour des raisons esthétiques et artistiques. Arrivent quelques méprises sur la différence entre orientation de genre et orientation sexuelle, l'animatrice explique que ce n'est pas la même chose et que le sujet peut être abordé plus tard, elle confirme les informations apportées par la participante, ajoute que le terme « transsexuel » est considéré comme péjoratif et qu'il est d'ailleurs plus adéquat d'utiliser le terme « transgenre » comme adjectif, plutôt que nom et donc de parler « des personnes transgenres » plutôt que « des trans ». Le participant qui a répondu à la question se montre très fermé et dit que ces sujets ne le concernent pas, qu'il ne veut pas parler de « ça ».

Cette observation démontre qu'à des moments très proches les uns des autres, les animations peuvent mêler les deux axes « former » et « faciliter », à l'axe « enseigner ». Les processus « former » et « enseigner » privilégiant la relation entre l'enseignant.e et les élèves de manière individuelle³²² ou en tant que groupe³²³, sont constamment mobilisés par le rappel des règles et du cadre de l'animation par les animatrices veillant au bien-être et au respect de chacun.e des participant.e.s. Bien que les participant.e.s aient dû accepter les règles après que le cadre ait été négocié, il arrive régulièrement dans les animations que la formulation des discours soit maladroite ou déplacée. Ces processus sont mobilisés au travers du processus « enseigner », l'animatrice apporte des informations théoriques à propos des termes utilisés et des termes

³²² J. Houssaye, *op. cit.*, p. 13.

³²³ R. Faerber, *op. cit.*, p. 203.

d'usage et ces informations contribuent au bien-être de chacun en s'assurant que s'il y a des personnes transgenres dans la classe qui n'ont pas exprimé leur identité de genre, ils et elles se sentiront considérés.e.s. Les informations proposées par l'animatrice et cet échange, mêlant des participant.e.s qui ne connaissent pas ou peu la thématique de la transidentité à ceux qui semblent maîtriser différents concepts relatifs à cette thématique, permettent à des mondes différents et les normes qu'ils prônent de se rencontrer, voire de se rapprocher, bien que le participant ne s'est pas montré très ouvert sur les questions relatives à cette thématique.

Lors de l'animation observée le 25 janvier 2022 à l'Athénée Royal de Montegnée dispensée auprès d'un groupe mixte de 4^e année, un participant se confie à propos d'un comportement homophobe qu'il a eu il y a quelques années et explique à quel point il regrette aujourd'hui. L'animatrice s'adresse à la classe et explique que c'est grave d'avoir eu des comportements irrespectueux, mais que l'essentiel est de le réaliser, ne plus le reproduire voire permettre à d'autres personnes d'éviter ce genre de réaction.

Lors de cette observation, la réponse proposée par l'animatrice s'adresse au groupe entier et pas uniquement au participant qui est intervenu, par ses propos l'animatrice veille au bien-être du groupe en évitant de placer les participant.e.s dans une situation d'inconfort dans laquelle ils et elles seraient jugés.e.s d'avoir adopté l'un ou l'autre comportement, ce qui ne favoriserait pas les échanges et empiéterait sur la dynamique du groupe. Ces pratiques se placent sur le processus « faciliter » du tétraèdre pédagogique, processus qui privilégie une relation entre la personne qui se place dans le rôle de l'enseignant.e et le groupe composé des différent.e.s participant.e.s³²⁴. Ce processus se traduit dans la fonction première des animateur.rice.s et des médiateur.rice.s en tant qu'ils et elles sont des facilitateur.rice.s et régulateur.rice.s de la communication et englobe finalement toutes les relations qui peuvent exister entre les deux pôles cités, qu'il s'agisse de s'inquiéter du bien-être des participant.e.s en tant que groupe, en rappelant les règles générales ou les règles de confidentialité, en cadrant les discours ou en rassurant les participant.e.s en expliquant qu'il n'existe pas de questions inutiles, que personne n'est ni « anormal », ni « normal », etc. Les animatrices contribuent constamment à enrichir le processus « faciliter » en espérant qu'il permette aux participant.e.s d'être dans de bonnes conditions et de se sentir suffisamment en confiance pour prendre part aux échanges et aux débats.

Par leurs différentes pratiques telles que la reformulation des propos pour assurer la compréhension de tous.tes ou le résumé des positions tenues par les participant.e.s, les animatrices incarnent l'outil organisateur auquel se réfère Richard Fearber lorsqu'il aborde le

³²⁴*Ibid*, p. 205.

processus « participer » qui privilégie la relation entretenue entre le groupe et les participant.e.s qui ne peut exister que si les informations sont mutualisées et que des outils sont présents pour organiser ce flux d'informations³²⁵. Si le degré d'implication est moins important dans les animations utilisant un outil tel que *Love, Sex & Fun*, les observations de la réalisation des différents processus démontrent que la présence de l'animateur.rice est indispensable au déroulement de l'animation.

Le dispositif de l'animation s'inscrit dans la théorie socioconstructiviste et dans les principes de la médiation en plaçant les participant.e.s comme acteur.rice.s de leurs propres apprentissages, ainsi deux processus sont constamment mobilisés quant à la construction des savoirs. Il s'agit des processus « apprendre » et « partager », qui opèrent dans un certain ordre. Placé.e.s dans un conflit sociocognitif, les participant.e.s constituant un groupe sont amené.e.s à partager et à échanger, ce qui permet en partie la construction des savoirs, que les apprenant.e.s peuvent ensuite assimiler en tant que nouvelles connaissances. Comme l'expliquaient Philippe Jonnaert et Armand M'Batika, la perspective socioconstructiviste ne réduit pas les apprentissages aux seules interactions sociales, mais propose d'en tenir compte dans la construction des connaissances et dans la négociation des représentations³²⁶. Les interactions seules ne permettent pas toujours de créer de nouvelles connaissances.

Comme démontré tout au long des récits d'observation, le processus « partager », qui privilégie la relation entretenue entre le groupe et les savoirs, prend forme grâce aux échanges entre les membres constituant groupe, qui permettent l'apport de différents éléments : expériences, ressentis, informations, questions, etc. et ces échanges participent à la co-construction des savoirs que les participant.e.s peuvent ensuite s'approprier³²⁷ afin de voir ces apprentissages se réaliser dans un autre contexte que celui de l'animation³²⁸.

Lors de l'animation observée le 31 janvier 2022 à l'Institut Saint-Luc de Liège auprès d'un groupe mixte de 4^e année, il a été question de ce que représente la virginité. Après avoir proposé que « quelqu'un de vierge c'est quelqu'un qui n'a jamais rien fait », les participant.e.s proposent que la virginité corresponde au « fait de ne pas encore avoir eu de relation sexuelle ». Tout le groupe est d'accord avec cette proposition. L'animatrice demande alors si les personnes ayant vécu une relation sexuelle non consentie sont toujours considérées comme vierges, en considérant que ces personnes n'avaient jamais eu de relation sexuelle. Les avis diffèrent et les participant.e.s ne parviennent pas à se mettre

³²⁵ *Idem.*

³²⁶ P. Jonnaert & A. M'Batika, *op. cit.*, p. 24.

³²⁷ R. Faerber, *op. cit.*, p. 205.

³²⁸ L. Sauvé, L. Renaud & M. Gauvin, *op. cit.*

d'accord. Certain.e.s affirment que même si cela a été le fruit d'une agression, une personne qui a eu une relation sexuelle n'est « biologiquement plus vierge », d'autres soutiennent que les victimes d'agressions ont tendance à ne pas considérer que leur agression est une relation sexuelle, puisqu'il s'agit justement d'une agression. Après plusieurs échanges sur les questions « biologiques » relatives à la virginité, l'animatrice explique qu'il existe autant d'hymen que de femmes qui en possèdent et que l'hymen n'a aucun lien avec la première relation sexuelle. L'animatrice demande alors quelles pratiques « doivent être exécutées » pour affirmer que « la première fois » est réalisée. Après des réponses vagues et un peu gênées, les participant.e.s répondent qu'il s'agit de la pénétration vaginale. L'animatrice leur demande alors si une personne qui pratique le sexe anal est toujours vierge tant qu'elle n'a pas pratiqué de pénétration vaginale, les participant.e.s rigolent et semblent plutôt perplexes.

La virginité, en tant que construction sociale, est l'exemple type qui permet de démontrer la déconstruction des représentations et des croyances. La virginité est perçue et définie différemment selon la culture et l'environnement dans lesquels évoluent les participant.e.s, pour certain.e.s elle peut avoir une valeur très importante et être associée à l'honneur et à la religion, pour d'autres elle peut être sans importance. Lors de l'observation qui fait l'objet du récit précédent, tous.les participant.e.s se sont accordé.e.s à dire qu'ils et elles considéraient la virginité comme quelque chose d'important et de « réel », pourtant plusieurs ont revu leur position après la première relance de l'animatrice à propos du consentement.

En abordant la virginité sous l'angle essentiel du consentement et sous l'angle des pratiques, l'animatrice propose, à travers les échanges entre les participant.e.s, de respecter l'existence des représentations de chacun.e et la façon dont ces représentations déteignent sur la façon de se définir : une personne ayant vécu une relation non consentie a le droit de dire et de penser qu'elle n'a jamais eu de relation sexuelle, tout comme une personne peut considérer qu'elle n'est plus vierge alors qu'elle n'a vécu « que » des relations sexuelles impliquant du sexe oral, par exemple. Lors de cette animation, les participant.e.s ont été éveillés.e.s à une réalité méconnue, voire inconnue. Les informations factuelles sur la réalité « biologique » de la virginité permettent à l'animatrice de conserver sa neutralité, tout en sachant que ces informations vont nourrir et orienter le sens de la réflexion des participant.e.s. En agissant ainsi, l'animatrice a joué un rôle d'activatrice des tensions³²⁹ pour favoriser l'apparition du conflit sociocognitif chez les participant.e.s et les placer dans une situation au sein de laquelle ils et elles doivent reconsidérer leur point de vue.

³²⁹ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 137

En effet, les informations « biologiques » à propos de la virginité ont « obligé » les participant.e.s à se positionner différemment. Etant des informations qui ne relevaient pas d'une opinion, mais d'un point de vue scientifique, les participant.e.s les ont considérées et intégrées à leurs représentations sans les questionner ou les remettre en doute. La médiation comme mécanisme permettant la création, la transformation et la disparition de règles³³⁰ prend concrètement sa place dans cet exemple, c'est à travers ce temps et ce lieu d'échanges qu'une première déconstruction par rapport au concept de virginité a eu lieu, par les échanges entre les participant.e.s et entre les participant.e.s et l'animatrice. Les différents processus du tétraèdre pédagogique de Richard Faerber se mêlent les uns aux autres afin de poursuivre les finalités de prise de conscience de l'existence des représentations de chacun.e, ainsi que de la construction de ses propres représentations, pour peut-être aboutir à un travail de déconstruction.

En agissant ainsi, l'animatrice cherche à leur faire admettre l'existence d'autres représentations de ce que peut être « un rapport sexuel » et donc ce que représente « la virginité », à l'instar de la maïeutique qui cherchait à faire apparaître une autre réalité aux yeux des apprenant.e.s en les poussant aux limites de leurs réflexions³³¹ et ainsi les conduire à remettre en question leurs certitudes³³². Ce temps et ce lieu sont des occasions de déconstruire pour reconstruire.

En suivant les principes méthodologiques de l'EVRAS, les animatrices proposent des reformulations des discours, se permettent d'intervenir lorsqu'une formulation ou un terme employé par un.e des participant.e.s peut prêter à confusion ou simplement ne pas être compris. Lorsqu'un sujet se clôture, les animatrices proposent une sorte de récapitulatif de ce qui a été dit, dans le but implicite de mettre en avant qu'il n'est pas toujours possible de trouver une issue à une question qui génère des réponses orientées différemment³³³. Les échanges entre les participant.e.s à propos de leurs représentations mènent à l'élaboration d'une solution qui, comme l'a expliqué Elise Vandeninden, n'incarne jamais totalement un seul point de vue³³⁴, mais permet la considération du plus grand nombre.

³³⁰ V. De Briant & Y. Palau, *op. cit.*, p. 43.

³³¹ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 69.

³³² *Ibid.*, p. 26

³³³ C. Beriot, K. In't Zandt, N. Paiva avec la collaboration de A. Cherbonnier, *op. cit.*, p. 72.

³³⁴ Christine SERVAIS (dir.), *op. cit.*, p. 26.

Le croisement entre les différents processus, à travers la place centrale qu'occupe *Love, Sex & Fun*, constitue le moteur des différentes actions de l'animation.

c. Temps de clôture et évaluation de l'animation

+/- 5'	Objectif	Message	Moyen d'animation	Mode d'apprentissage	Matériel
1. Clôture du jeu	S'assurer du bien-être de chaque participant.e.	Posez vos dernières questions et finaliser vos discussions.	Dialogue entre les animatrices et les participant.e.s.	Intellect, réflexif	/
2. Évaluation de l'animation	Recevoir les avis de chacun.e et proposer une prise de rendez-vous si quelqu'un.e en ressent le besoin et améliorer les futurs dispositifs.	Vous sentez-vous bien après cette animation ? Il y a-t-il des choses que vous avez mal vécues ? Avez-vous besoin ou envie de rester après l'animation pour discuter de quelque chose ?	Lecture de phrases, les participant.e.s concerné.e.s lèvent la main, tout le monde a la tête sur les genoux pour que ce moment reste confidentiel.	Emotionnel	/
3. Distribution des cartes de visites	S'assurer que chaque participant.e peut demander de l'aide s'il ou elle n'a pas osé le faire durant l'animation.	Quelle que soit la raison, n'hésitez pas à venir ou à téléphoner.	/	/	Cartes de visites du CPF Infor-Femmes de Liège.

Les objectifs poursuivis dans ce troisième temps concernent principalement le résumé à propos des thématiques abordées en reprenant les différentes positions qui ont été exprimées. Ce temps permet aux participant.e.s de constater qu'il n'est pas toujours possible de trouver une réponse qui satisfait tout le monde à un différend³³⁵ mais qu'il est possible d'élaborer une solution bien qu'elle ne corresponde pas totalement aux différentes positions exprimées³³⁶. Pendant ce dernier temps de l'animation, les animatrices reprennent le rôle qu'elles jouaient au début de l'animation, elles apportent un cadre en proposant une clôture et une évaluation au temps et au lieu qui viennent d'être vécus par les participant.e.s. Elles continuent à veiller au bien-être des participant.e.s en proposant une prise de rendez-vous ou quelques minutes de discussion après la fin de l'animation. Afin d'améliorer leurs dispositifs, elles cherchent à connaître l'avis des participant.e.s pour appliquer des possibles modifications quant à la présentation des contenus

³³⁵ C. Beriot, K. In't Zandt, N. Paiva avec la collaboration de A. Cherbonnier, *op. cit.*, p. 72.

³³⁶ Christine SERVAIS (dir.), *op. cit.*, p. 26.

à d'autres participant.e.s lors prochaines animations qu'elles prendront en charge : elles cherchent à se réinventer avec et pour les prochain.e.s participant.e.s³³⁷.

Toutes les animations observées ont proposé la même méthode d'évaluation. Les participant.e.s restent assis.e.s et ferment les yeux. Les discussions laissent place à un silence de quelques secondes afin de permettre à chaque participant.e de se focaliser sur les émotions ressenties pendant ce temps et ce lieu de rencontre. Les animatrices proposent plusieurs phrases à haute voix et les participant.e.s qui se sentent concerné.e.s par ces phrases lèvent la main, « Je me sens bien après ce temps d'animation », « J'aurais préféré être ailleurs qu'à cette animation », « Certaines thématiques, remarques ou discours ont éveillé chez moi des sentiments difficiles, voire négatifs », « Je souhaiterais rester quelques minutes de plus pour discuter d'un sujet ou poser une question ».

Il est très rarement arrivé que l'animation ne se prolonge pas de quelques minutes, voire qu'elle soit toujours en cours lors de la sonnerie. La contrainte temporelle crée souvent des problèmes quant à la fluidité de des animations et à la qualité de l'évaluation. Après cela, l'animatrice distribue les cartes aux participant.e.s qui ne sont pas déjà parti.e.s. En discutant pendant et après les animations avec différent.e.s participant.e.s, nous avons pu mettre en lumière que la contrainte temporelle était un problème tant pour eux que pour les animatrices. Certain.e.s participant.e.s, qui sont resté.e.s plus longtemps que prévu auprès des animatrices, ont exprimé un mal-être quant à la clôture de l'animation en expliquant qu'ils et elles trouvaient ça trop rapide, que certain.e.s avaient encore des questions ou des remarques et ne pouvaient pas les exprimer. Si le groupe en exprime l'envie ou le besoin et que les circonstances s'y prêtent, si le groupe n'a pas cours l'heure qui suit ou il s'agit d'une récréation, l'animation peut se prolonger de quelques minutes afin de véritablement clôturer les discussions à propos des thématiques abordées.

En ce qui concerne les potentiel.le.s participant.e.s qui n'ont pas osé prendre la parole pour partager leur point de vue lorsqu'ils ou elles n'étaient pas d'accord, rappelons qu'à l'instar de l'éducation, qui pour être considérée comme réussie se devait de rester inachevée³³⁸, selon Christine Servais « les processus de médiation sont inachevés ou interminables, au sens où ils ne s'achèvent pas sur des identités fixées, mais rejouent au contraire les identités »³³⁹.

Même si un.e participant.e s'est montré.e réticent.e ou passif.ve, rien n'empêche qu'il ou elle puisse y réfléchir seul.e par la suite et entamer, un peu plus tard, le même travail que celui

³³⁷ S. Chaumier & F. Mairesse, *op. cit.*, p. 237.

³³⁸ O. Reboul, REBOUL, *op. cit.*, p. 121.

³³⁹ C. Servais, *op. cit.*, p. 15.

réalisé par les participant.e.s actif.ve.s. Il n'est pas inhabituel que l'animation se prolonge et que des participant.e.s viennent discuter avec les animatrices pour poser les questions qu'ils ou elles n'ont pas osé poser pendant l'animation ou qu'ils ou elles demandent à aborder un sujet en particulier pour lequel ils ou elles n'ont pas d'informations suffisantes.

Lors de l'animation observée le 24 janvier 2022 à l'Athénée Royal de Montegnée, une participante se montre très silencieuse pendant toute la durée de l'animation et ne semble pas se sentir concernée par les sujets abordés. Après l'animation, cette participante vient nous expliquer qu'elle pense être enceinte. Elle a déjà fait un test de grossesse qui s'est avéré invalide et n'a pas d'argent pour s'en procurer un nouveau. Ses parents ne sont au courant de rien et elle n'en a parlé à personne avant les animatrices d'Infor-Femmes. Les animatrices lui expliquent qu'elle peut venir au CPF pour passer un test de grossesse, réaliser une prise de sang et discuter des différentes solutions à l'issue des résultats.

La clôture de l'animation passe nécessairement par le rappel du cadre et de la règle de confidentialité, mais aussi par le fait de s'inquiéter du bien-être de tous.tes les participant.e.s en cherchant à savoir s'il reste des questions, des réactions ou des réflexions. Les animatrices clôturent l'animation comme elles l'ont commencée, en orientant leurs pratiques autour des processus « former » et « faciliter ». Cependant, dans les cas comme celui présenté ci-dessus, les animatrices sont obligées de placer leurs pratiques autour du processus « enseigner » puisque dans ce cas de figure, la participante a surtout besoin d'informations qui, par la suite, pourrait mener à une éventuelle discussion, dans ce cas à propos de la possibilité de poursuivre sa grossesse ou d'y mettre un terme.

Conclusion

Pour rappel, la problématique initiale de ce travail de recherche était une analyse de l'outil *Love, Sex & Fun* en tant que dispositif de médiation, afin de déterminer ce que les animations pouvaient apporter aux participant.e.s et comment l'utilisation de cet outil favorisait ces apports. Pour ce faire, nous avons observé l'utilisation du jeu et les échanges qu'il générait au sein de groupes d'adolescent.e.s dans un contexte scolaire, ainsi que les pratiques qui étaient mises en place par les professionnel.le.s des animations.

La finalité explicite de l'EVRAS est l'épanouissement personnel et relationnel des participant.e.s, pour cela elle conserve sa mission fondatrice qui consiste à apporter des informations factuelles afin que les participant.e.s soient aptes à prendre des décisions éclairées et adoptent des comportements dont ils et elles mesurent les impacts sur leur bien-être personnel et relationnel, mais aussi celui des autres. Cette mission se concrétise à plusieurs reprises pendant le dispositif *Love, Sex & Fun* lorsque pendant la partie l'animateur.rice se place en position d' « informateur.rice » face aux participant.e.s.

Cette finalité prend forme ailleurs. Après avoir situé ces animations par rapport aux propositions théoriques sur la notion de médiation, nous pouvons dire que l'outil *Love, Sex & Fun*, en incarnant l'EVRAS, poursuit des finalités implicites similaires à celles de la médiation culturelle et interculturelle : la recherche de la création de liens et de commun entre les participant.e.s, par la construction, la déconstruction et la reconstruction des représentations qui semblent naturelles, mais qui sont le fruit d'une construction par la culture et l'environnement, ainsi que la valorisation et la prise de conscience de l'existence de la diversité des normes et donc de la pluralité de réalités qui existent autour d'eux.elles. Le dispositif *Love, Sex & Fun*, par les échanges issus des défis qu'il propose, permet aux participant.e.s de trouver un temps et un lieu pour faire exister leurs représentations, les défendre ou les préciser pour créer une compréhension mutuelle entre leurs propres représentations et celles des autres et ainsi leur permettre de cohabiter.

En regroupant les thématiques en quatre catégories qui sont relations, société, santé et corps, *Love, Sex & Fun* contribue déjà d'une première manière à créer du commun : chacun.e est concerné.e par ces différents aspects. Bien que les représentations et les croyances à propos de

ces sujets diffèrent, les thématiques elles-mêmes rassemblent les participant.e.s les un.e.s des autres autour de ce qui les unit.

Ces prises de conscience de l'existence des différentes réalités sont rendues possibles par les échanges créés à travers *Love, Sex & Fun* placé au centre de chaque interaction, il occupe une place d'activateur de tensions, d'échanges et est une sorte de « tier médiateur » qui ne se suffit pas : le rôle de l'animateur.rice est capital. Comme les médiateur.rice.s, ils et elles occupent un rôle de facilitateur.rice.s et régulateur.rice.s des échanges entre les participant.e.s et du cadre dans lequel s'inscrit le dispositif, en veillant au respect et au bien-être de chacun.e en tant qu'individu et en tant que groupe, mais ils et elles facilitent également l'accès à de nouveaux apprentissages, se plaçant ainsi dans un rôle de médiateur.rice.s pédagogiques. Comme pour les pédagogies dites « actives », le rôle d'accompagnateur.rice.s des animateur.rice.s les envoie à la place du « mort » : limité.e.s dans leurs interventions à propos du contenu mais essentiel.le.s au déroulement et la progression du dispositif.

Les pratiques pédagogiques autour de *Love, Sex & Fun* s'inscrivent dans la théorie socioconstructiviste des apprentissages en considérant les participant.e.s comme des acteur.rice.s de leurs apprentissages et en considérant que le développement de ces apprentissages est favorisé par l'apparition de conflits sociocognitifs, qui prennent comme source et comme résolution le partage et les échanges entre les participant.e.s. Les pratiques pédagogiques mises en place lors de l'utilisation de *Love, Sex & Fun* confirment la place et le rôle joué par les animateur.rice.s. Nous avons observé une sorte d'interdépendance entre les différents processus proposés dans le modèle théorique de Richard Faerber.

En étant avant tout inscrit dans une démarche d'éducation à la citoyenneté et en abordant des sujets comme ceux proposés dans les différents récits d'observation, *Love, Sex & Fun* propose une sélection des valeurs d'intégration sociale et de liberté individuelle, comme le propose Olivier Reboul dans son ouvrage. Ces valeurs, qui s'expriment à travers les échanges, mènent à une confrontation, qui elle-même mène à la considération des autres représentations que les seules représentations véhiculées par une société patriarcale, hétéronormée et prônant une vision très séquencée de ce que sont ou doivent être les rapports sexuels avec une place centrale pour la pénétration. L'apparition de nouvelles normes ou la considération de ses propres normes par autrui contribue à l'épanouissement personnel et relationnel de chacun.e.

La neutralité dont il a été très souvent question dans ce travail est quelque peu ambiguë. La création des dispositifs démontre qu'ils ont été jugés nécessaires et sont donc déjà empreints des représentations des créateur.rice.s. Lors de l'utilisation de *Love, Sex & Fun*, si l'animateur.rice se doit de ne pas orienter le sens du dispositif, il et elle sait qu'en apportant des informations historiques ou scientifiques, celles-ci ne risquent pas d'être contestées et qu'elles vont diriger les réflexions des participant.e.s dans une certaine direction.

Par la démarche dans laquelle il s'inscrit, *Love, Sex & Fun* en tant que dispositif de médiation offre l'occasion d'un temps et d'un lieu plus dynamique qu'une séance de questions-réponses, pour questionner ses propres préconceptions tant du point de vue des animateur.rice.s que des participant.e.s au sein d'un cadre qui se veut le plus serein possible. Il permet une responsabilisation des participant.e.s en les plaçant en tant qu'acteur.rice.s de leurs apprentissages et bien qu'il ne semble pas correspondre aux caractéristiques d'un jeu, il agit comme une contrainte libératrice pour les participant.e.s en leur facilitant l'entrée dans les thématiques, parfois délicates, relatives à la sexualité et en leur permettant une réappropriation des questions et du contenu abordé. A travers l'outil *Love, Sex & Fun* et par le rôle de facilitateur.rice.s tenu par les animateur.rice.s, se développent des compétences relationnelles, de partage d'émotions et d'expériences, de négociation et de compréhension chez les participant.e.s. Ces compétences favorisent la poursuite des finalités implicites recherchées par *Love, Sex & Fun*, en permettant aux apprenant.e.s de modifier leurs schémas de penser, sans forcément en expliquer la démarche.

Si l'outil avait été exploité dans sa version totale, il aurait pu être un facteur motivationnel pour les participant.e.s, mais cela n'a pas été exprimé lors des discussions. Le contexte d'utilisation, à savoir le cadre scolaire, peut avoir troublé l'enthousiasme des participant.e.s : certain.e.s ont exprimé le plaisir ressenti lors de l'animation vécue mais en soulignant toujours qu'elle leur permettait d'éviter tel ou tel cours.

Malgré les moyens mis en œuvre pour assurer la poursuite de ces finalités, les participant.e.s restent libres d'intégrer ou non ces apprentissages à leur identité. Les processus de médiation étant inachevés par nature, il n'existe pas de second temps pour voir les apprentissages des participant.e.s se réaliser dans un autre contexte que celui de l'animation, bien qu'ils et elles disposent en partie des clés pour pouvoir le faire.

Comme proposé dans l'introduction, les animations EVRAS se situent à un carrefour où se rencontrent la médiation, qui constitue en partie le fond des animations EVRAS et l'éducation, qui constitue la forme que prennent ces animations, traduite par les choix pédagogiques et méthodologiques des professionnel.le.s qui les dispensent. En ce qui concerne la notion de conflit, elle n'a pas aussi présente que nous l'avions proposée. La médiation telle qu'elle peut être envisagée dans la réalisation du dispositif *Love, Sex & Fun* n'a été observée qu'en dehors de tout conflit, mais il arrive régulièrement que les animatrices EVRAS du CPF Infor-Femmes soient envoyées au sein d'une classe où un différend entre les élèves a été constaté par un.e des professeur.e.s. Dans ce cas le dispositif de médiation se placerait au sein même du conflit.

Ce travail a été uniquement axé sur les animations EVRAS utilisant l'outil *Love, Sex & Fun*. Une piste de prolongement pour obtenir une analyse plus complète pourrait être une comparaison des apports par l'observation de ces animations et d'animations qui n'utilisent pas *Love, Sex & Fun*, voire pas d'outil du tout.

L'EVRAS étant une discipline plutôt récente sous la forme qu'elle incarne aujourd'hui, elle bénéficie majoritairement d'ouvrages orientés vers sa dimension pratique. A travers ce travail d'analyse de *Love, Sex & Fun* en contexte d'utilisation, qui propose également une vision pratique bien que nourrie de principes théoriques, nous espérons au moins avoir pu en dessiner certains contours.

Bibliographie

• Ouvrages

ABOUDRAR Nassim-Bruno & MAIRESSE François, *La médiation culturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2016.

ASTOLFI Jean-Pierre, DAROT Éliane, GINSBURGER-VOGEL Yvette & TOUSSAINT Jacques, *Mots-clés de la didactique des sciences*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2008.

BRENOT Philippe, *L'éducation à la sexualité*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2007.

BRU Marc, *Les méthodes en pédagogie*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2006.

CHAUMIER Serge & MAIRESSE François, *La médiation culturelle*, Paris, Armand Colin, coll. « Collection U. », 2013.

DE BRIANT Vincent & PALAU Yves, *La médiation. Définition, pratique et perspectives*, Paris, Nathan, coll. « 128 », 1999.

DE GRANDMONT Nicole, *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Université, 1997.

GUILLAUME-HOFNUNG Michèle, *La médiation*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 1995.

HOUSSAYE Jean, *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*, Issy-les-Moulineaux Cedex, ESF, coll. « Le café pédagogique », 2014.

JONNAERT Philippe & M'BATIKA Armand (dir.), *Les réformes circulaires. Regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. « Education-Recherches », 2004.

PELÈGUE Patrick & PICOD Chantal, *Éduquer à la sexualité. Un enjeu de société*, Paris, DUNOD, 2006.

PERETZ Henri, *Les méthodes en sociologie. L'observation*, Paris, La découverte, coll. Repères, 2004.

REBOUL Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 1995.

SERVAIS Christine (dir.), *La médiation. Théorie et terrains*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, coll. « Ouvertures Sociologiques », 2016.

• Articles, revues et rapports scientifiques

FAERBER Richard, Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Strasbourg, avril 2003, [en ligne]. Consulté le 23 juillet à l'adresse <https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1658/filename/n021-147.pdf>

LAFORTUNE Jean-Marie, « De la médiation à la médiacion : le double jeu du pouvoir culturel en animation », *Lien social et Politiques*, n°60, 2008, pp. 49-60, [en ligne]. Consulté le 17 juillet 2022 à l'adresse <https://doi.org/10.7202/019445ar>

MYARA Nathalie, « La médiation pédagogique ! Quoi ? Qui ? Quand et comment ? », *Vivre le primaire*, 2018, [en ligne]. Consulté le 21 juillet à l'adresse <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/02/Lamediationpedagogique.pdf>

SAUVÉ Louise, RENAUD Lise & GAUVIN Mathieu, « Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n°1, 2007, [en ligne]. Consulté le 17 juillet 2022 à l'adresse <https://doi.org/10.7202/016190ar>

UNESCO, *Qu'est-ce que l'éducation complète à la sexualité (ECS). Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité : Une approche factuelle*, 2018, [en ligne]. Consulté le 26 juillet 2022, à l'adresse <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266214>

Notes de cours

SERVAIS Christine [notes prises dans le cours MEDC009-1], Université de Liège, 2020-2021.

- **Sites internet**

Pourquoi l'EVRAS? (s. d.). EVRAS. Consulté le 15 juin 2022, à l'adresse <https://www.evras.be/evras-bien-plus-que-leducation-sexuelle/cest-quoi-levras/pourquoi-levras/>

Le Planning Familial. Consulté le 15 juillet 2022, à l'adresse <https://www.planning-familial.org/fr/education-la-sexualite-99>

Le site de référence sur l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective & Sexuelle. *EVRAS-Bien plus que l'éducation sexuelle*. Consulté le 30 juillet 2022, à l'adresse <https://www.evras.be/evras-bien-plus-que-leducation-sexuelle/>

Le site de référence sur l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective & Sexuelle. *C'est quoi l'EVRAS*. Consulté le 30 juillet 2022, à l'adresse <https://www.evras.be/evras-bien-plus-que-leducation-sexuelle/cest-quoi-levras/>

Accueil. (s. d.). Infor-Femmes Liège Planning Familial. Consulté le 20 juin 2022, à l'adresse <https://www.inforfemmesliege.be/>

Qui sommes-nous ? (s. d.). Infor-Femmes Liège Planning Familial. Consulté le 20 juin 2022, à l'adresse <https://www.inforfemmesliege.be/>

FCPPF. (s. d.). Fédération des centres pluralistes de planning familial ASBL. Consulté le 21 juin 2022, à l'adresse <https://www.fcpcf.be/>

FCPPF Missions. (s. d.). Fédération des centres pluralistes de planning familial ASBL. Consulté le 21 juin 2022, à l'adresse <https://www.fcpcf.be/la-federation/missions-et-historique/>.

- **Sources images**

https://fr.wikipedia.org/wiki/Triangle_p%C3%A9dagogique

https://www.researchgate.net/figure/Tetraedre-pedagogique-de-Faerber-2002_fig3_322926666

- **Autres**

BERIOT Colette, IN'T ZANDT Katinka, PAIVA Nathalie avec la collaboration de CHERBONNIER Alain, *Eduquer à la sexualité, un métier qui s'apprend. Formation des animatrices et animateurs en éducation à la vie affective et sexuelle*, 2010, [en ligne]. Consulté le 17 juillet 2022 à l'adresse https://www.evras.be/fileadmin/user_upload/3/2010-eduquer-a-la-sexualite.pdf

Le Centre Liégeois de Promotion de la Santé, *L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle à l'école*, Bruxelles, Serge Carabin, 2013, [en ligne]. Consulté le 15 juillet 2022 à l'adresse http://www.enseignement.be/download.php?do_id=11305&do_check=

Table des matières

SOMMAIRE	3
Liste des acronymes	4
Introduction	5
Méthodologie	8
PREMIERE PARTIE : EVRAS, MEDIATION ET EDUCATION	8
L'EVRAS	Erreur ! Signet non défini.
1. Le contexte historique de l'éducation à la sexualité.....	Erreur ! Signet non défini.
2. La notion d'éducation à la sexualité.....	Erreur ! Signet non défini.
3. La notion d'EVRAS	Erreur ! Signet non défini.
a. La généralisation de l'EVRAS en milieu scolaire (FWB)	Erreur ! Signet non défini.
b. L'EVRAS d'un point de vue international	Erreur ! Signet non défini.
4. Les enjeux de l'EVRAS.....	Erreur ! Signet non défini.
5. Les professionnel.le.s de l'EVRAS	Erreur ! Signet non défini.
6. Les actions de l'EVRAS.....	Erreur ! Signet non défini.
a. Le public de l'EVRAS	Erreur ! Signet non défini.
b. La méthodologie des animations d'EVRAS.....	Erreur ! Signet non défini.
La médiation	Erreur ! Signet non défini.
1. Le contexte historique de la médiation.....	Erreur ! Signet non défini.
2. La notion de médiation	Erreur ! Signet non défini.
a. La médiation culturelle.....	Erreur ! Signet non défini.
b. La médiation interculturelle	Erreur ! Signet non défini.
c. La médiation pédagogique	Erreur ! Signet non défini.
3. Les rôles de la médiation.....	Erreur ! Signet non défini.
a. La fonction de « faire société »	Erreur ! Signet non défini.
b. La fonction de traiter les « conflits ».....	Erreur ! Signet non défini.
c. Le projet politique de la médiation	Erreur ! Signet non défini.
4. Les professionnel.le.s de la médiation	Erreur ! Signet non défini.
5. Les dispositifs de médiation	Erreur ! Signet non défini.
L'éducation	Erreur ! Signet non défini.
1. Le triangle pédagogique de Jean Houssaye	Erreur ! Signet non défini.
2. Le tétraèdre pédagogique de Richard Faerber	Erreur ! Signet non défini.
3. Le socioconstructivisme	Erreur ! Signet non défini.
4. La pédagogie du jeu.....	Erreur ! Signet non défini.

DEUXIEME PARTIE : ANALYSE DE L'OUTIL LOVE, SEX & FUN EN TANT QUE DISPOSITIF DE MEDIATION	Erreur ! Signet non défini.
Le CPF Infor-Femmes de Liège.....	Erreur ! Signet non défini.
1. Présentation de la structure d'accueil	Erreur ! Signet non défini.
2. Le cadre légal du CPF Infor-Femmes de Liège.....	Erreur ! Signet non défini.
3. Le contexte historique du CPF Infor-Femmes	Erreur ! Signet non défini.
4. La division et organisation du travail du CPF Infor-Femmes.....	Erreur ! Signet non défini.
L'outil Love, Sex & Fun.....	Erreur ! Signet non défini.
1. Présentation de l'outil	Erreur ! Signet non défini.
2. Les objectifs de l'outil <i>Love, Sex & Fun</i>	Erreur ! Signet non défini.
3. Le guide pédagogique	Erreur ! Signet non défini.
a. Les postures à adopter en tant qu'animateur.rice.....	Erreur ! Signet non défini.
Analyse de l'outil Love, Sex & Fun en tant que dispositif de médiation.....	Erreur ! Signet non défini.
1. Introduction.....	Erreur ! Signet non défini.
2. Présentation des animations observées et sélectionnées dans le cadre de ce travail	Erreur ! Signet non défini.
3. L'outil <i>Love, Sex & Fun</i> en tant que jeu	Erreur ! Signet non défini.
4. Les thématiques abordées dans <i>Love, Sex & Fun</i>	Erreur ! Signet non défini.
5. La structure des animations	Erreur ! Signet non défini.
a. Le temps de la préparation de l'animation	Erreur ! Signet non défini.
b. Le temps du déroulement de l'animation.....	Erreur ! Signet non défini.
c. Temps de clôture et évaluation de l'animation	Erreur ! Signet non défini.
Conclusion.....	Erreur ! Signet non défini.
Bibliographie.....	87
Annexes.....	91

Annexes

2 Tour à tour, chaque équipe réalise l'action décrite sur la carte devant les autres groupes. Par la suite, les autres équipes peuvent donner la solution ou apporter des éléments de réponse. Le but est d'enrichir le débat, de favoriser les échanges et de susciter les questions autour du sujet.

3 Chaque carte correspond à un numéro référencé dans le livret pédagogique.

4 Si vous souhaitez lancer un court débat ou approfondir un sujet, des questions de relance correspondantes à chaque carte « action » sont disponibles dans le livret.

VARIANTE

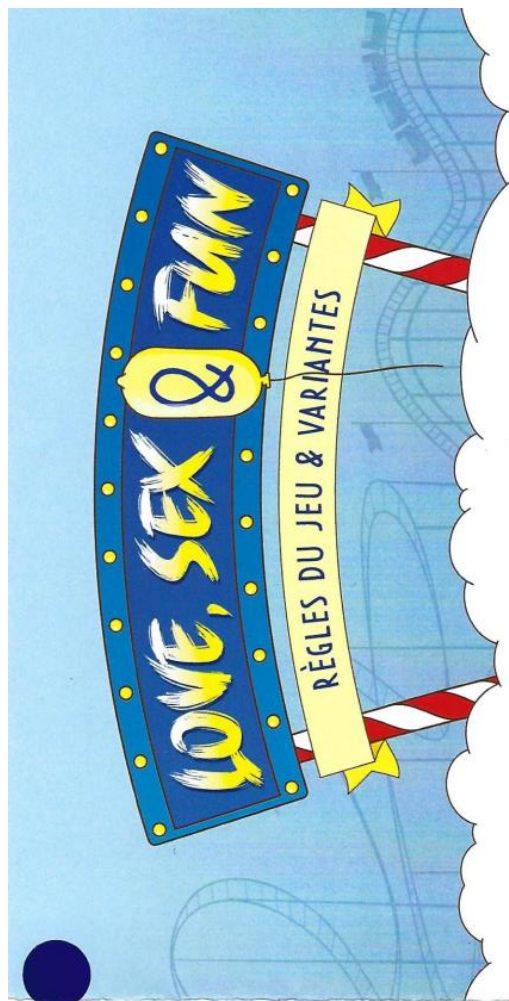
Si les jeunes et vous le souhaitez, le jeu peut être mené de manière compétitive, sur base d'un système de points.

Pour ce faire :

- L'équipe gagne un point si elle parvient à réaliser son action.
- La première équipe qui trouve la réponse remporte également un point.
- Si les équipes adverses n'ont pas deviné la réponse à l'action présentée, aucun point ne leur est attribué.

Si les équipes adverses ne donnent pas d'autres éléments de réponse à une « question générale », aucun point n'est attribué à celles-ci.

- C'est vous qui attribuez les points.



Amusez-vous avec ce jeu en utilisant les règles et les variantes décrites ci-dessous ou en inventant les vôtres.

Ce jeu peut se dérouler avec un groupe mixte ou non mixte.

EN TANT QU'ANIMATEUR-RICE :

Vous ne jouez pas, mais votre rôle est fondamental. Vous dirigez, encadrez et guidez les équipes tout au long de la partie dans une atmosphère de bienveillance. Il vous est vivement conseillé de prendre connaissance du livret pédagogique avant le début de l'animation et de vous y référer durant celle-ci afin d'enrichir les échanges.

INSTALLATION DU JEU

- Formez des équipes de 1 à 7 personne(s).
- Distribuez à chaque équipe un «ticket échange» et autant de cartes qu'il y a de participant·e·s. En fonction du temps dont vous disposez, vous pouvez adapter le nombre de cartes distribuées (plus vous avez du temps devant vous, plus vous pouvez en donner).
- Chaque équipe doit se procurer un bloc-notes et un crayon.
- Le pot de pâte à modeler est mis à disposition des équipes lors de la réalisation de l'action modelage.

RÈGLES DU JEU

Le but du jeu est de réaliser un maximum d'actions devant les autres équipes.



Après distribution des cartes, chaque équipe se concerte et s'organise pour mettre en œuvre les différentes actions présentées sur les cartes. Celles-ci peuvent être effectuées individuellement ou collectivement. Temps imparti pour cette préparation : +/- 5 minutes.

Si un mot n'est pas connu ou si l'épreuve semble trop difficile, l'équipe peut faire appel à vous pour obtenir des informations complémentaires, des idées ou astuces.

L'équipe ne dispose que d'un seul «ticket échange» qui lui permet de piocher au hasard une autre carte «action».

Il existe cinq types d'action qui devront être réalisées par les équipes :



DESSINER

L'équipe dessine ce qui est demandé sur la carte. Attention, il est interdit d'utiliser des lettres, des symboles ou de parler !



MIMER

L'équipe mime à l'aide de gestes, de poses, de sons (siffler, chantonner, etc.).
Remarque : en cas de difficultés, l'animateur·rice peut autoriser les participant·e·s à s'exprimer oralement.



MODELER

L'équipe modèle ce qui est indiqué sur la carte. Les participant·e·s ne peuvent s'exprimer ni oralement, ni par des gestes.



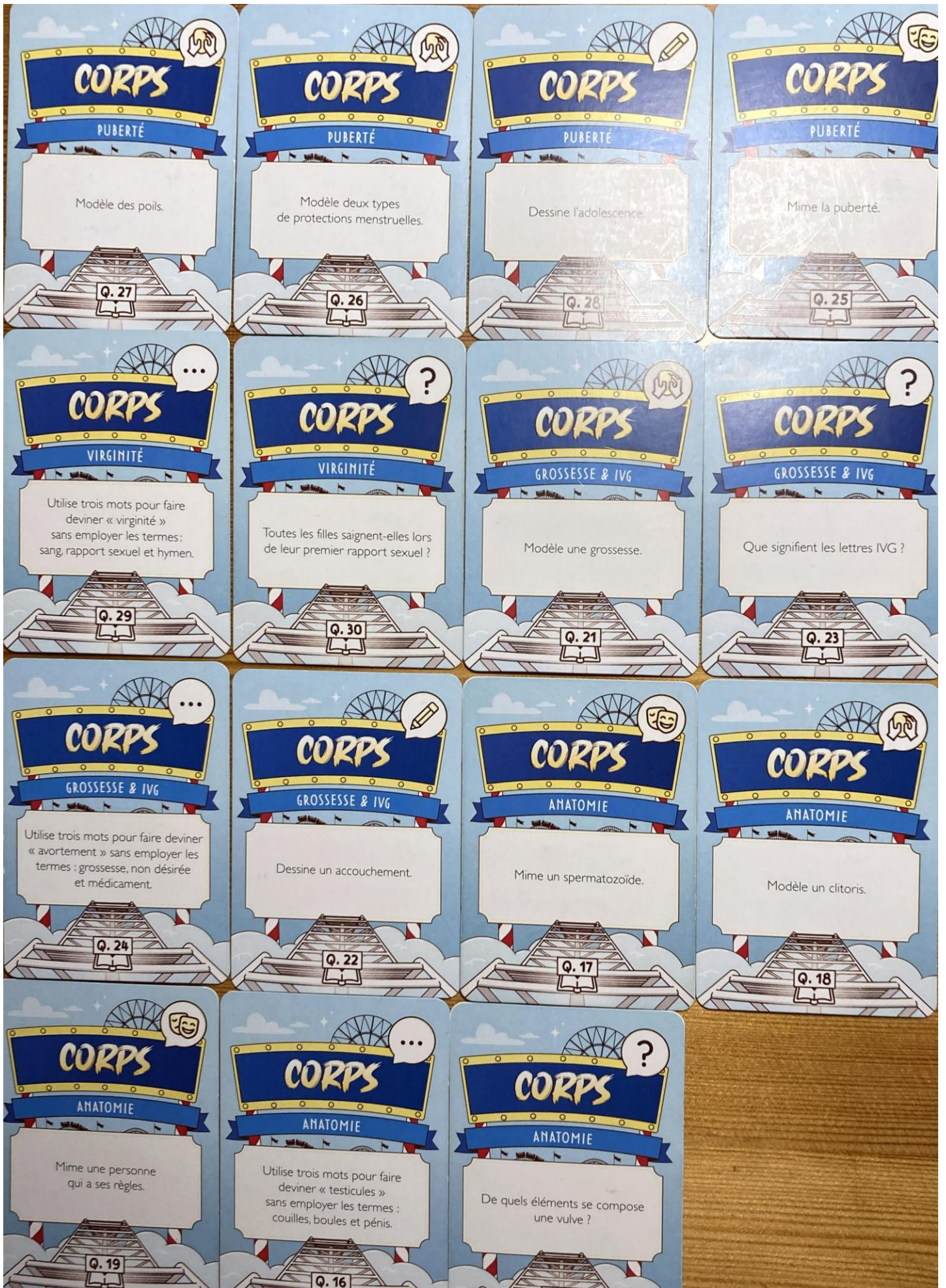
DEVINER

L'équipe fait deviner aux autres groupes le terme indiqué sur la carte. Sur celle-ci figurent trois mots que les participant·e·s ne peuvent prononcer.



QUESTION GÉNÉRALE

L'équipe répond à la question après l'avoir lue à haute voix. Les autres équipes sont invitées à compléter la réponse par la suite.





SANTÉ

PLAISIR

Dessine le plaisir sexuel.

Q. 37

SANTÉ

PLAISIR

Modèle la masturbation.

Q. 36

SANTÉ

PLAISIR

Utilise trois mots pour faire deviner « orgasme » sans employer les termes : sensation, jouissance et corps.

Q. 34

SANTÉ

PLAISIR

Dessine les zones érogènes.

Q. 35

SANTÉ

IST

Cite trois infections sexuellement transmissibles.

Q. 43

SANTÉ

IST

Que signifient les lettres IST ?

Q. 42

SANTÉ

IST

Dessine une personne atteinte d'une IST.

Q. 44

SANTÉ

IST

Mime une personne qui fait un dépistage IST.

Q. 45

SANTÉ

RELATIONS SEXUELLES

Quelle est la durée moyenne d'un rapport sexuel ?

Q. 31

SANTÉ

RELATIONS SEXUELLES

Utilise trois mots pour faire deviner « préliminaires » sans employer les termes : rapport sexuel, lit et caresses.

Q. 32

SANTÉ

RELATIONS SEXUELLES

Utilise trois mots pour faire deviner « éjaculation » sans employer les termes : sperme, orgasme et pénis.

Q. 33

SANTÉ

CONTRACEPTION

Dessine trois moyens de contraception féminine.

Q. 40

SANTÉ

CONTRACEPTION

Modèle une plaquette de pilule contraceptive.

Q. 41

SANTÉ

CONTRACEPTION

Mime la pose d'un préservatif externe.

Q. 38

SANTÉ

CONTRACEPTION

La pilule du lendemain doit-elle être prise uniquement le lendemain d'un rapport non protégé ?

Q. 39



<p>SOCIÉTÉ</p> <p>SEXTING</p> <p>Utilise trois mots pour faire deviner « sexting » sans employer les termes message, corps et sexy.</p> <p>Q. 10</p>	<p>SOCIÉTÉ</p> <p>SEXTING</p> <p>Dessine deux personnes qui s'envoient des sextos.</p> <p>Q. 11</p>	<p>SOCIÉTÉ</p> <p>GENRE</p> <p>Modèle un jouet pour une fille ou un garçon.</p> <p>Q. 3</p>	<p>SOCIÉTÉ</p> <p>GENRE</p> <p>Dessine un homme ou une femme qui travaille.</p> <p>Q. 2</p>
<p>SOCIÉTÉ</p> <p>GENRE</p> <p>Mime une « mère au foyer ».</p> <p>Q. 4</p>	<p>SOCIÉTÉ</p> <p>GENRE</p> <p>À deux, mimez le comportement d'une femme et celui d'un homme.</p> <p>Q. 1</p>	<p>SOCIÉTÉ</p> <p>VIOLENCES</p> <p>Qu'est-ce que le cyberharcèlement?</p> <p>Q. 9</p>	<p>SOCIÉTÉ</p> <p>VIOLENCES</p> <p>Modèle la violence dans un couple.</p> <p>Q. 6</p>
<p>SOCIÉTÉ</p> <p>VIOLENCES</p> <p>Mime le « harcèlement de rue ».</p> <p>Q. 5</p>	<p>SOCIÉTÉ</p> <p>VIOLENCES</p> <p>Utilise trois mots pour faire deviner « violence dans un couple » sans employer les termes : insultes, contrôle et coups.</p> <p>Q. 7</p>	<p>SOCIÉTÉ</p> <p>VIOLENCES</p> <p>Dessine une mutilation génitale féminine.</p> <p>Q. 8</p>	<p>SOCIÉTÉ</p> <p>PORNOGRAPHIE</p> <p>Au regard de la loi belge, à quel âge peut-on regarder des films pornographiques ?</p> <p>Q. 13</p>
<p>SOCIÉTÉ</p> <p>PORNOGRAPHIE</p> <p>Qu'est-ce que la pornographie mainstream ?</p> <p>Q. 14</p>	<p>SOCIÉTÉ</p> <p>PORNOGRAPHIE</p> <p>Utilise trois mots pour faire deviner « pornographie » sans employer les termes : film, sexe et X.</p> <p>Q. 12</p>	<p>SOCIÉTÉ</p> <p>PORNOGRAPHIE</p> <p>Modèle un cliché, un mythe de la pornographie.</p> <p>Q. 15</p>	

CORPS **P.42**

Anatomie	p.43 - p.51
Grossesse & IVG	p.52 - p.57
Puberté	p.58 - p.64
Virginité	p.65 - p.68

SANTÉ **P.69**

Relations sexuelles	p.70 - p.74
Plaisir	p.75 - p.79
Contraception	p.80 - p.89
IST	p.90 - p.94

RELATIONS **P.95**

LGBTQIA+	p.96 - p.104
Relations amoureuses	p.105 - p.122

Pour aller plus loin **p.123**

Bibliographie du livret **p.123 - p.126**



MATÉRIEL

60 cartes « action »

1 pâte à modeler

1 livret pédagogique

1 dépliant règles du jeu

À se procurer : 1 bloc-notes et 1 crayon



MIME



DEVINETTE



DESSIN



MODELAGE



QUESTION

Ce jeu est composé de 4 catégories : Société, Corps, Santé et Relations. Chacune d'entre elles se divise en plusieurs thématiques que vous retrouverez dans la partie « théorie » p.10.

INTRODUCTION

Dans le cadre de l'appel à projet Alter Égales (2019-2020), le planning familial Infor-Femmes Liège et la Fédération des Centres Pluralistes de Planning Familial ont le plaisir de vous présenter leur nouvel outil: «Love, Sex & Fun: 60 défis pour découvrir l'EVRAS¹».

En se basant sur les informations récoltées sur le terrain lors d'animations, d'expositions ou de formations, nous avons constaté la persistance de certains tabous et un manque de connaissances par rapport à plusieurs thématiques liées à l'EVRAS. Par exemple: de nombreuses personnes ignorent l'anatomie d'une vulve et/ou d'un clitoris, l'utilisation de certains moyens de contraception, l'impact des médias sur nos représentations genrées, etc.

Ces constats nous ont amenées à réfléchir à un nouvel outil pédagogique permettant d'aborder de manière ludique certaines questions relatives à la vie affective, relationnelle et sexuelle.

À travers certaines actions (modeler, dessiner, mimer, faire deviner, répondre à une question) les participant·e·s découvrent différentes thématiques telles que la sexualité, la contraception, la pornographie, le consentement, les violences, les stéréotypes de genre...

Cet outil demande la présence d'un·e animateur·rice qui aura le rôle de guide pendant la partie. Par ailleurs, certaines thématiques étant complexes, la supervision d'un·e adulte pour les jeunes joueurs·euses et la prise de connaissance du livret pédagogique sont recommandés.

Tout cela, dans une visée d'épanouissement personnel et de respect des autres. Il s'agit de développer l'esprit critique dans un cadre sécurisant afin que chacun·e puisse prendre conscience de ses propres préjugés et s'ouvrir à une perception plurielle du monde.

¹ EVRAS: éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle.

Par la même occasion, nous souhaitons initier un regard positif sur la sexualité et montrer la diversité des vécus affectifs et relationnels.

L'originalité de ce jeu tient non seulement à la multiplicité des approches mises en œuvre mais aussi à sa démarche participative

et collaborative. Les 60 cartes «action» sont accompagnées d'un livret pédagogique qui apporte des pistes de réflexion, des questions de relance, ainsi que certaines balises théoriques pour les personnes non-formées à ces thématiques.

Bonne lecture et bon amusement !

QU'EST-CE QUE L'EVRAS ?

L'Éducation à la Vie Relationnelle Affective et Sexuelle (EVRAS) est définie en Belgique comme un *«processus éducatif qui implique notamment une réflexion en vue d'accroître les aptitudes des jeunes à opérer des choix éclairés favorisant l'épanouissement de leur vie relationnelle, affective et sexuelle et le respect de soi et des autres. 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 relationnelles, affectives, sociales, culturelles, philosophiques et éthiques²»*.

Le fondement de l'EVRAS est donc une démarche respectueuse de soi et de l'autre, dans la tolérance, l'accueil des différences ainsi que l'ouverture d'esprit. L'objectif principal est d'apporter une information fiable, impartiale et exhaustive tout en suscitant la réflexion à travers différentes thématiques. L'EVRAS participe donc au développement de l'esprit critique afin d'aider les jeunes à construire leur identité, assurer leur bien-être, prendre des décisions éclairées et développer leurs savoir-faire et savoir-être.

² Protocole d'accord entre la Communauté française, la Région wallonne et la COCOF de la Région de Bruxelles-Capitale, relatif à la généralisation de l'EVRAS en milieu scolaire, 2013.

QUI SOMMES-NOUS ?

PLANNING FAMILIAL INFOR-FEMMES LIÈGE

Le Centre de planning familial Infor-Femmes est un service de prévention, d'accueil et d'accompagnement pour toutes les questions liées à la vie relationnelle, affective et sexuelle, ouvert à toutes et tous sans distinction d'âge.

Chacun·e peut y parler librement, avec la certitude d'être entendu·e et aidé·e dans la plus stricte confidentialité et dans le respect de ses convictions, de ses choix, de son orientation sexuelle et identité de genre.

Rue des Franchimontois 4B
4000 Liège
+32 4 222 39 65
inforfemmesliege@gmail.com
www.inforfemmesliege.be

FCPPF

La Fédération des Centres Pluralistes de Planning Familial est un organisme qui assure deux missions principales: la représentation de vingt-cinq centres de planning familial et la production d'outils pédagogiques à destination des professionnel·le·s du secteur sur les thématiques EVRAS. Elle est reconnue comme association d'éducation permanente.

Avenue Émile de Béco 109
1050 Bruxelles
+32 2 514 61 03
info@fcppf.be
www.fcppf.be



LES OBJECTIFS

LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Aborder de façon ludique et variée un grand nombre de sujets en lien avec l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle;
- Développer une vision positive de la sexualité chez les jeunes;
- Valoriser la diversité des vécus selon la personnalité et les préférences de chacun·e;
- Inviter les jeunes à questionner les codes / idées reçues / fausses croyances véhiculé·e·s dans la société et la manière dont chacun·e peut être influencé·e par ceux·celles-ci dans sa vie personnelle et sa manière de penser;
- Aborder les stéréotypes de genre et susciter une prise de conscience des représentations qui enferment les hommes et les femmes dans des rôles prédéfinis afin de tendre vers plus d'égalité;
- Mettre en évidence certains stéréotypes liés à l'origine, à l'orientation sexuelle, à l'identité sexuelle, à la religion et aux convictions philosophiques;
- Donner des informations sur la législation et les ressources disponibles.

LES OBJECTIFS EN TERMES D'ANIMATION

- Soutenir le questionnement des jeunes en apportant de la nuance à leurs propos;
- Développer leur esprit critique dans un cadre sécurisant;
- Soutenir et renforcer les compétences des jeunes par l'échange, le débat et la collaboration en équipe;
- Enrichir leurs connaissances par l'apport d'informations tant pratiques que théoriques.



EN TANT QU'ANIMATEUR·RICE QUELLE POSTURE DEVRAIS-JE ADOPTER ?

Avant toute partie, l'animateur·rice rappellera les règles de respect en vigueur dans un groupe :

1. Chacun·e est invité·e à écouter et à respecter la parole de l'autre ;
2. Chacun·e est responsable de sa propre parole et nul·le n'est obligé·e de s'exprimer sur un sujet ou de répondre à une question s'il/si elle ne le souhaite pas ;
3. Le groupe est garant du respect et de la confidentialité de ce qui est exprimé lors de ces échanges ; aucune attitude de moquerie/jugement/agressivité n'est permise, toute question est bonne à poser.

Il est important de prendre connaissance du livret pédagogique à l'avance afin de pouvoir nourrir le débat avec les jeunes et d'approfondir ses connaissances à propos des différentes thématiques. Rappelons qu'il n'est pas attendu de l'animateur·rice qu'il·elle ait réponse à tout ni qu'il·elle soit à l'aise avec tous les sujets.

Il est nécessaire que l'animateur·rice s'interroge sur ses propres conceptions et ne porte pas de jugements sur les propos des jeunes.

QUELQUES IDÉES PRÉCONÇUES À ÉVITER

Tou·te·s les jeunes :

- sont issu·e·s de familles nucléaires traditionnelles.
- sont hétérosexuel·le·s.
- sont actif·ve·s sexuellement.
- ne sont pas encore actif·ve·s sexuellement.
- ont des relations consenties.
- bénéficient de la même base de connaissances.
- ont les mêmes croyances culturelles et religieuses.
- ont une identité de genre qui correspond à leur sexe biologique.



SOCIÉTÉ

10

GENRE

QUESTION 1



À deux, mimez le comportement d'une femme et celui d'un homme.

QUESTION DE RELANCE

Existe-t-il des comportements spécifiques aux hommes et d'autres aux femmes ?

Q.
1

Le genre est une identité psycho-sociale, en accord ou non avec le sexe biologique. Il est une construction sociale et va déterminer les rôles, les attitudes, les caractères, les caractéristiques attendus d'un homme et d'une femme. Cette construction sociale peut réduire les possibilités des personnes dans leur développement.

EXISTE-T-IL DES COMPORTEMENTS SPÉCIFIQUES AUX HOMMES ET AUX FEMMES ?

Non, il s'agit de stéréotypes.

Un stéréotype est une image, une idée attribuée à l'ensemble des personnes d'un groupe déterminé.

SOCIÉTÉ 11

Un stéréotype de genre est une vision généralisatrice qui associe à toutes les personnes d'un même sexe certaines compétences, attitudes, qualités et comportements de manière exclusive. Il enferme les personnes dans des rôles différenciés, ce qui les limite dans leur développement et leur construction identitaire. Par exemple, «*les filles sont douces et gentilles*» est un stéréotype de genre. Ces stéréotypes sont tellement ancrés dans notre société qu'ils sont assimilés, souvent de manière inconsciente, parce qu'on a grandi avec eux et qu'on y est confronté de façon continue.

Un préjugé est un jugement qui ne repose pas sur des faits; c'est une opinion sur une personne, un groupe ou une situation déterminée qui découle d'une façon de penser stéréotypée. Par exemple, «*c'est parce que les femmes sont douces et sensibles qu'elles ne peuvent pas faire de bonnes directrices*». Il s'agit d'un préjugé qui provient d'un stéréotype de genre.

Les stéréotypes mènent aux préjugés et les préjugés aux discriminations.



Une discrimination est un comportement qui lèse ou qui refuse à une personne ou à un groupe de personnes l'égalité de traitement à laquelle il-elle aspire et a droit, sur base de critères tels que la race, les origines, le sexe, l'orientation sexuelle ou la religion. Par exemple: «*Je ne vais pas engager une femme comme directrice, car elle sera trop sensible*» est une forme de discrimination.

Les stéréotypes de genre peuvent être associés à d'autres stéréotypes basés sur l'origine, l'âge, le handicap, le statut social, la religion, l'orientation sexuelle, etc. Par exemple: «*les hommes d'origine africaine sont violents*», «*les femmes qui portent le foulard ne travaillent pas*» sont des stéréotypes basés à la fois sur l'origine et sur le genre des individus. Les préjugés peuvent donc se cumuler et les personnes peuvent vivre simultanément plusieurs formes de discrimination dans la société.

Législation

En Belgique, notre constitution garantit l'égalité entre les femmes et les hommes. Depuis 2002, un institut (UNIA) est chargé de veiller au respect de celle-ci. En cas de discrimination, il existe des organismes qui aident à réagir et formuler des plaintes.

Thématique abordée aux questions : 2 et 3

QUESTION 2



Dessine un homme ou une femme qui travaille.

QUESTION DE RELANCE

Certains métiers sont-ils davantage féminins ou masculins ?
Si oui, pourquoi ?

Q.
2

CERTAINS MÉTIERS SONT-ILS DAVANTAGE FÉMININS OU MASCULINS ?

La sphère professionnelle est très stéréotypée et inégalitaire. En effet, les ségrégations sont multiples dans le monde du travail :

→

SOCIÉTÉ 13

Dans les secteurs d'activité

- Les inégalités se marquent souvent dès le moment du choix de l'orientation professionnelle: les garçons sont encouragés à aller vers les mathématiques, l'ingénierie et les filières techniques tandis que les filles sont davantage poussées vers les filières littéraires et tertiaires dans lesquelles les possibilités de débouchés sont moindres et les emplois moins prestigieux.
- On retrouve davantage de femmes dans les métiers du «care» (santé, action sociale, enseignement), peu valorisés financièrement. Les hommes se retrouvent dans des professions offrant une possibilité de carrière et de gain financier plus important (le secteur numérique, la robotique, l'automobile, etc.).

Dans la répartition des responsabilités

- Au sein d'un même secteur, on peut observer que, traditionnellement, les femmes occupent rarement les postes valorisés et/ou de pouvoir: Seul un manager sur trois est une femme.



Dans le secteur médical, les femmes sont surtout des infirmières, des aides-soignantes, mais plus rarement des directrices d'hôpitaux, des chefes de service, etc. On appelle cela le «plafond de verre».

Dans la répartition du temps de travail et du salaire en Belgique

- 45%, soit près de la moitié des salariées, travaillent à temps partiel contre seulement 9.5% des salariés. Les femmes employées à temps partiel gagnent moins bien leur vie, ont moins accès à la formation et aux possibilités de promotion, leur sécurité d'emploi est plus limitée et elles bénéficient de droits sociaux moins importants (en matière de chômage et de pension). Les hommes qui optent pour le temps partiel y voient plutôt une occasion de cumuler un autre emploi ou de suivre une formation complémentaire.

- Les femmes gagnent en moyenne 10% de moins par heure que les hommes. Attention, si on calcule l'écart salarial sur base annuelle et que l'on prend donc davantage en compte l'effet du temps partiel dans lequel les femmes sont surreprésentées, l'écart salarial est beaucoup plus élevé (22%).

Les discriminations sexistes sur le marché du travail

- Il existe des discriminations basées sur le genre qui sont des freins à l'épanouissement et au développement des carrières des femmes (exemples: refus de congé d'allaitement, d'engager une femme enceinte ou ayant plusieurs enfants, harcèlement à l'annonce d'une grossesse, etc.).

Thématique abordée à la question : 1

QUESTION 3



Q.
3

Modèle un jouet pour une fille ou un garçon.

QUESTION DE RELANCE

Comment réagiriez-vous si un jour votre fille souhaite jouer aux voitures et votre fils s'inscrire à un cours de danse?

Malgré les dernières évolutions positives en la matière, la vision du jouet pour filles ou garçons est encore trop stéréotypée. Les jouets sexistes et l'usage sexué des jouets ont pour conséquences de renforcer auprès des enfants les dispositions et les goûts associés aux rôles sexués stéréotypés.

SOCIÉTÉ 15

En effet, dès la naissance, les enfants sont influencé·e·s à aimer et valoriser certains jouets. Le marketing, l'école, les parents, la famille, les ami·e·s peuvent les orienter vers certains jouets en fonction, par exemple, d'une couleur, d'un type de jeu ou d'une thématique :

- le bleu pour les garçons >< le rose pour les filles ;
- les jeux d'extérieur pour les garçons >< les jeux d'intérieur pour les filles ;
- les technologies, la construction et l'action pour les garçons >< la beauté, la maternité et les tâches ménagères pour les filles.

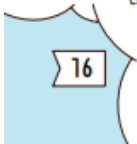
Empreints de la société patriarcale dans laquelle nous vivons, ces choix sont faits même inconsciemment.

À force de répéter et de multiplier des images sexuées stéréotypées, les jeux et jouets imposent comme naturelles des différences qui ne sont que culturelles et idéologiques. Cela contribue ainsi à perpétuer la hiérarchie sexuée que l'on retrouve plus tard sur le marché du travail et

dans la famille. Ce n'est pas grave de jouer avec une poupée pour une fille ou avec un camion de pompier pour un garçon, mais ce qui est grave c'est d'être limité·e à des choix restreints et stéréotypés.

De plus en plus de personnes s'engagent à promouvoir des jouets qui ne véhiculent pas de stéréotypes. De la conception, au conditionnement, à la distribution et à la publicité, les fabricants, les fournisseurs et les publicitaires évoluent, de nouveaux magasins non genrés font leur apparition, l'offre s'élargit.

Thématique abordée à la question : 1



QUESTION 4



Mime une « mère au foyer ».

QUESTION DE RELANCE

Existe-t-il des tâches ménagères spécifiques aux hommes
et d'autres aux femmes?

Voir la réponse à la question 1.

Thématique abordée aux questions : 1 et 2

Q.
4

SOCIÉTÉ 17

VIOLENCES

QUESTION 5



Mime le « harcèlement de rue ».

QUESTION DE RELANCE

Quelle est la différence entre le harcèlement et la drague ?

Le harcèlement de rue est une forme de harcèlement sexiste qui survient dans les lieux publics (la rue, les parcs ou encore les transports en commun). Il se manifeste, par exemple, par des regards, des sifflements, des commentaires déplacés, des insultes adressé·e·s principalement par des hommes à des adolescentes ou à des femmes. Le harcèlement de rue n'est ni nouveau, ni isolé et n'est pas à minimiser ou à prendre au cas par cas. C'est un phénomène social massif qui a des impacts concrets sur la libre circulation des personnes, mais également sur la santé mentale et physique de celles qui y sont exposées.

QUELLE EST LA DIFFÉRENCE ENTRE LE HARCÈLEMENT ET LA DRAGUE ?

La drague est une forme de séduction destinée à charmer une personne. Cette manière d'entrer en relation peut éventuellement, par la suite, aboutir à un échange agréable,

si le·la destinataire est réceptif·ve et intéressé·e.

Il s'agit de harcèlement lorsque la personne ciblée se sent agressée par les propos ou les gestes de l'auteur·e et les considère comme déplacés. Cette personne peut alors exprimer un mécontentement, un non-consentement, de différentes manières (de façon claire et explicite, en ignorant les interpellations, en n'y répondant pas, en faisant comme si de rien n'était, etc.). Mais l'auteur·e, alors harceleur·euse, insiste entraînant un climat de peur, de frustration et une prise de pouvoir.

En conséquence, se déplacer dans l'espace public peut être accompagné d'un sentiment d'insécurité qui peut avoir des impacts sur la santé mentale, physique des personnes exposées au harcèlement. Celles-ci peuvent développer des postures physiques (tête baissée, épaules rentrées, tensions musculaires, etc.) et une vigilance permanente qui peut parasiter leur vie, leurs déplacements, leurs relations professionnelles, amicales, amoureuses, etc.

Législation

La loi belge punit le harcèlement sexiste. Depuis mai 2014, le sexisme dans l'espace public est passible d'amendes allant de 50 à 1000 euros et de peines de prison allant de 1 mois à 1 an. Il est donc possible de déposer une plainte à la police. Malheureusement, encore trop peu de plaintes sont déposées notamment à cause de la complexité d'établir les faits. C'est pour cette raison que les témoins jouent un rôle fondamental. En agissant, ils-elles peuvent contribuer à mettre en sécurité les victimes, à briser leur isolement et à faire cesser ces situations.

Q.
5

Thématique abordée à la question : 9

SOCIÉTÉ 19



QUESTION 6



Modèle la violence dans un couple.

QUESTION DE RELANCE

Quelle est la différence entre dispute et violence ?

La violence conjugale est définie comme «*tout comportement ayant pour effet de nuire au développement de l'autre en compromettant son intégrité physique, psychologique et sexuelle*». Celle-ci peut être exercée sur l'actuel·le ou l'ancien·ne partenaire, peut prendre différentes formes et toucher toute personne (quels que soient son âge, son sexe, son statut social, etc.). La relation entre les personnes est inégalitaire, car l'objectif est la prise de pouvoir, le contrôle de l'autre.

Cela peut arriver à l'ensemble des couples, qu'ils soient ou non amoureux, mariés, hétérosexuels ou homosexuels, en relation polyamoureuse, cohabitants légaux, avec enfants, qu'ils vivent ou non sous le même toit, qu'ils se connaissent ou non depuis longtemps. Ce sujet est souvent négligé chez les jeunes, pourtant, la violence dans les relations amoureuses d'adolescent·e·s existe.

QUELLE EST LA DIFFÉRENCE ENTRE DISPUTE ET VIOLENCE ?

Tous les couples peuvent connaître des conflits où l'agressivité peut être un moyen d'exprimer un désaccord, mais on parle de violence conjugale quand un ou plusieurs critères

sont présents: la volonté de dominer/ contrôler l'autre, la répétition des faits (voir le cycle de la violence à la question suivante), la gravité des faits, l'escalade de la violence, le sentiment de peur.

Ces violences ont un impact réel sur la santé des victimes, mais aussi sur celle des enfants qui en sont témoins. Lorsque la violence d'un homme conduit au meurtre d'une femme, on appelle cela un «féminicide».

Législation

La violence au sein du couple, que l'on soit marié-e-s ou non, est un fait punissable par la loi régi au sein de nombreuses législations visant à la combattre. Chaque année, plus de 45 000 dossiers sont enregistrés par les parquets en Belgique.

Thématique abordée à la question : 7

QUESTION 7

Utilise trois mots pour faire deviner la « violence dans un couple » sans employer les termes : insultes, contrôle et coups.

QUESTION DE RELANCE

Quels sont les différents types de violence dans un couple ?

SOCIÉTÉ 21

Q.
7

QUELS SONT LES DIFFÉRENTS TYPES DE VIOLENCE DANS UN COUPLE ?

Il existe différentes formes de violences qui peuvent s'additionner et s'intensifier avec le temps.

Les violences physiques consistent à utiliser la force physique pour affirmer son pouvoir sur l'autre : taper dans un mur, bousculer, gifler, frapper, donner des coups, étrangler, mordre, brûler, menacer d'une arme, enfermer ou mettre à la porte, etc. Ces comportements violents créent un climat d'insécurité et de terreur.

Les violences psychologiques consistent à diminuer la confiance en soi et l'autonomie du·de la partenaire. Elles peuvent se traduire par un contrôle des déplacements ou des appels téléphoniques ; des menaces de blesser le·la partenaire, les enfants ou les animaux ; de la possessivité ou encore des critiques ou des humiliations. Certains de ces actes ne sont pas condamnables sur le plan juridique, mais peuvent être destructeurs sur le plan psychologique et laisser des blessures intérieures profondes.

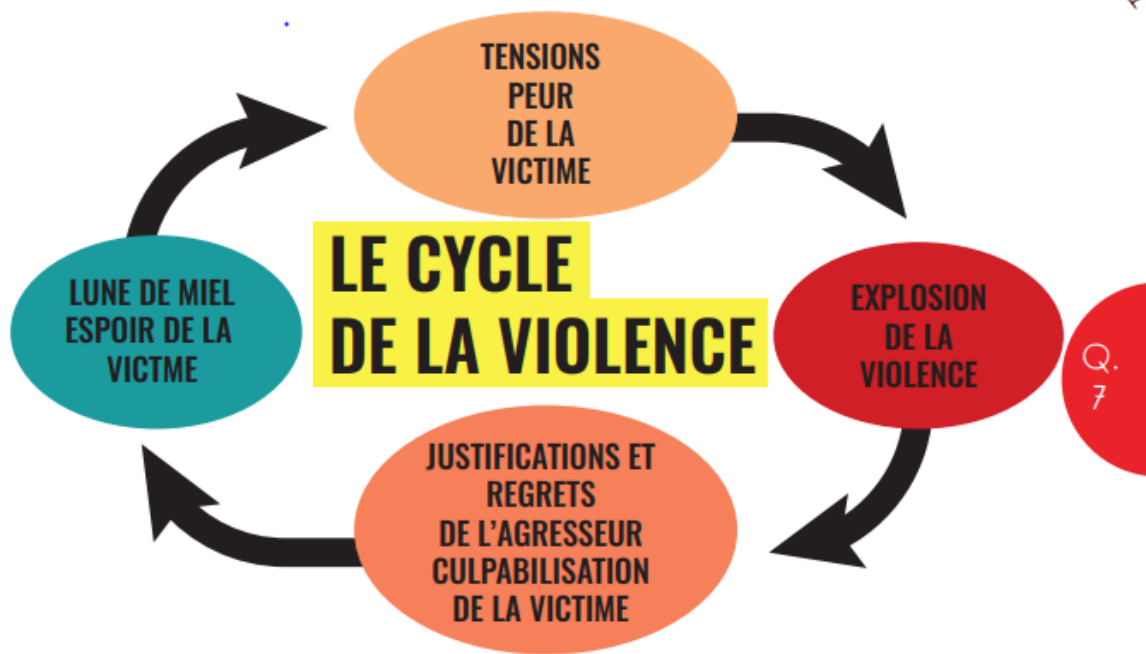
Les violences sexuelles consistent à imposer à l'autre des gestes sexuels

non-consentis ou à l'obliger à prendre part à des activités sexuelles non-désirées. Ces violences se déroulent souvent dans un contexte d'intimidation, de manipulation, de chantage, de menace ou d'utilisation de la force. Les violences sexuelles sont souvent moins visibles car elles se déroulent dans l'intimité. Elles sont punies par la loi : un rapport sexuel non-consenti au sein du couple est un viol conjugal.

Les violences économiques consistent à rendre ou à maintenir une personne financièrement dépendante ou à affaiblir son autonomie financière. C'est une façon de la priver des ressources ou des biens essentiels dont elle a besoin.

Dans une relation amoureuse marquée par la violence, **le cycle de la violence** est un cercle vicieux qui comporte quatre phases : le climat de tension, l'explosion, la justification et la « lune de miel ». Celui-ci se répète sans cesse, de façon de plus en plus accélérée. Plus le cycle se répète, plus la phase de « lune de miel » se raccourcit, jusqu'à disparaître.





©copyright Amnesty International

Thématique abordée à la question : 6

SOCIÉTÉ 23



QUESTION 8

Dessine une mutilation génitale féminine.

QUESTION DE RELANCE

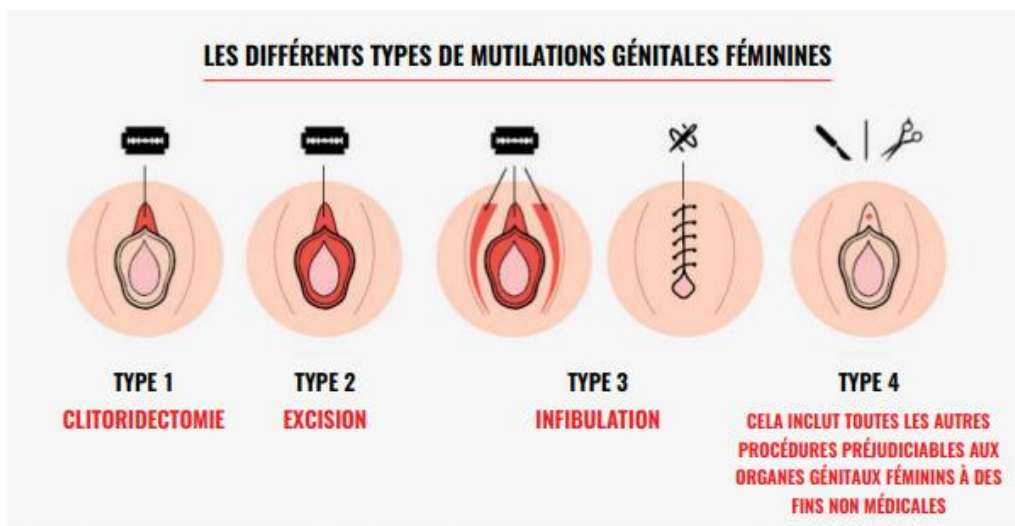
Qui est concerné-e par les mutilations génitales ?
Quelle est la différence entre la circoncision et l'excision ?

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, les **mutilations génitales féminines (MGF)** sont des « interventions aboutissant à une ablation partielle ou totale des organes génitaux externes de la fille/femme et/ou toute autre lésion des organes génitaux féminins, pratiquées pour des raisons non médicales ».

L'OMS définit quatre types de MGF :

- Type I: **La clitoridectomie** consiste en l'ablation du gland et/ou du capuchon du clitoris.
- Type II: **L'excision** consiste à couper le gland du clitoris et/ou une partie des petites lèvres.
- Type III: **L'infibulation** consiste, en plus de l'excision, à fermer la vulve en suturant les grandes lèvres et en laissant un tout petit orifice pour laisser passer l'urine et le sang des règles.

- Type IV: **Toutes les autres formes** qu'on n'a pas pu classer dans I, II ou III. Cela peut être le fait de mettre des produits abrasifs ou caustiques dans le vagin pour « resserrer » le vagin.



© www.rage.com.my/the-hidden-cut/

Historiquement, l'excision a été pratiquée en Europe et aux États-Unis dès le 18^e siècle et jusqu'au milieu du 20^e siècle pour traiter ce qui était considéré à tort comme des maladies ou troubles mentaux chez les femmes: la masturbation, l'appétit sexuel, l'épilepsie ou encore l'homosexualité.



QUI EST CONCERNÉ·E PAR LES MUTILATIONS GÉNITALES ?

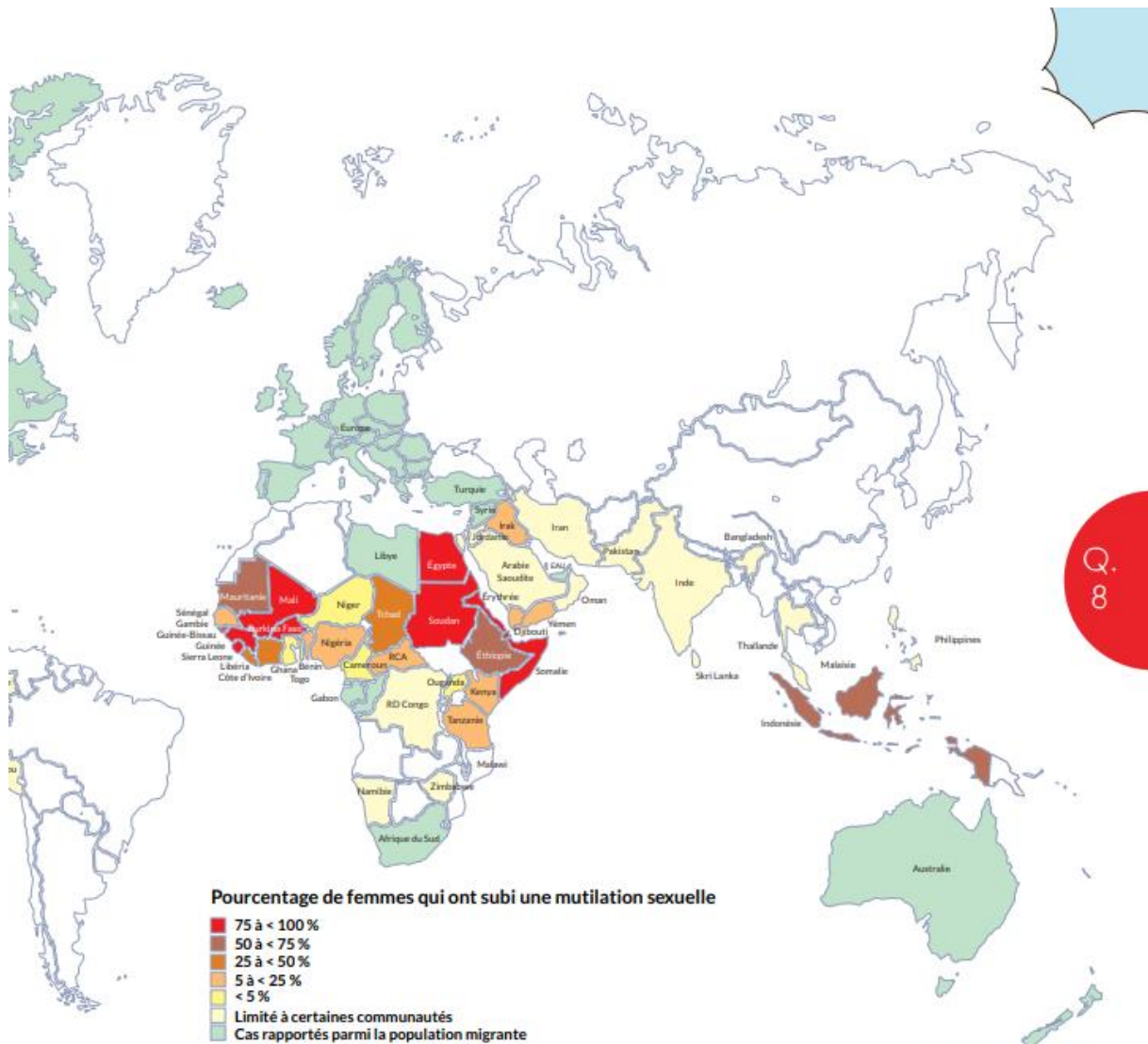
On estime que plus de 200 millions de jeunes filles et de femmes ont été victimes de MGF. Elles sont pratiquées le plus souvent sur les filles avant la puberté, mais certains bébés ainsi que des femmes adultes sont également soumis·e-s à cette pratique.

Les MGF sont des pratiques fondées sur l'idée qu'il faudrait contrôler la sexualité des filles et assurer le maintien d'une hiérarchie sociale entre les femmes et les hommes. Elles peuvent aussi être liées à des croyances, des mythes ou servir à préserver des traditions culturelles. Aucune religion ne mentionne dans ses textes sacrés (Bible, Coran, Torah, etc.) qu'il faut exciser les filles, la pratique existait d'ailleurs bien avant les religions monothéistes. Cependant, la religion est souvent utilisée comme un argument pour continuer à exciser. Ces pratiques n'ont aucun bénéfice du point de vue de la santé et peuvent provoquer de graves hémorragies, des douleurs lors des rapports sexuels, des infections vaginales et urinaires à répétition, des complications lors de l'accouchement, etc.

Subir une MGF peut également avoir de lourdes conséquences au niveau psychologique.

Ces pratiques sont exercées dans 30 pays, situés majoritairement en Afrique, mais aussi en Asie (50% des Indonésiennes sont excisées), au Moyen-Orient, et dans certaines communautés d'Amérique Centrale et du Sud.





Source: based on DHS, MICS - March 2005, and other nationally representative surveys.

© GAMS Belgique 2016

Législation

Les mutilations sexuelles féminines sont internationalement considérées comme une violation des droits des jeunes filles et des femmes. En Belgique, la législation (art. 409 du Code pénal) prévoit une peine de prison pour « quiconque aura pratiqué, facilité ou favorisé toute forme de mutilation des organes génitaux d'une personne de sexe féminin, ou tenté de le faire, avec ou sans consentement de celle-ci ». Sont également punissables la tentative et l'incitation à la pratique des MGF.

Dans les sociétés occidentales, la chirurgie esthétique génitale est une pratique légale qui a augmenté fortement ces dernières années, suite à la mode de l'épilation intégrale. La **labioplastie** consiste donc à réduire les lèvres internes ou externes. Si un certain nombre de femmes recourent à la labioplastie pour des raisons fonctionnelles, la plupart le font pour des raisons esthétiques : certaines femmes se sentent complexées par leurs organes génitaux et veulent avoir des vulves « parfaites », avec les lèvres internes qui ne dépassent pas. On peut questionner cette pratique qui a pour but de faire correspondre le corps de la femme à une certaine vision socio-culturelle de celui-ci.

QUELLE EST LA DIFFÉRENCE ENTRE LA CIRCONCISION ET L'EXCISION ?

La **circoncision** est un acte chirurgical qui consiste en l'ablation du prépuce (peau qui recouvre naturellement le gland du pénis). L'ablation peut être partielle ou totale, et a pour conséquence de laisser le gland à découvert. Cette pratique est parfois réalisée pour des raisons culturelles, religieuses ou médicales dans le cas d'un phimosis, c'est-à-dire quand le prépuce est bloqué derrière le gland.



Si certaines circoncisions peuvent, comme les MGF, provoquer des traumatismes psychologiques ou des complications médicales, les conséquences ne sont pas comparables. Cependant, certains groupes s'élèvent aussi contre la circoncision qu'ils considèrent – au même titre que l'excision – comme une atteinte à l'intégrité physique des enfants. L'homme circoncis est également susceptible de ressentir une perte de la sensibilité du prépuce, car celui-ci est la partie de l'organe sexuel la plus innervée.

QUESTION 9

?

Qu'est-ce que le cyberharcèlement ?

QUESTION DE RELANCE

Que peut faire une personne victime de cyberharcèlement ?

Q.
9

Le harcèlement est le fait de s'imposer à une personne par un comportement abusif (mots, bruits, attitudes, gestes répétés et causant un dommage même si l'intention de nuire n'est pas établie) et qui sous-entend une prise de pouvoir du harceleur sur la personne harcelée.

Le cyberharcèlement (ou cyberbullying) est le fait de harceler en utilisant la technologie (Internet, téléphone portable, réseaux sociaux).

QUE PEUT FAIRE UNE PERSONNE VICTIME DE CYBERHARCÈLEMENT ?

Ne pas minimiser la situation, prendre conscience que l'on est victime d'un harcèlement, déculpabiliser (l'agression est de la responsabilité de l'agresseur, pas de la victime). En parler, malgré la honte et la gêne, à une personne de confiance, même si la personne qui agresse menace de représailles. Seul le fait d'en parler à un tiers peut apporter un changement. Si cela s'avère compliqué, des organismes peuvent apporter une aide concrète.

Législation

Le harcèlement est une infraction prévue par le Code pénal. Si l'auteur-e est mineur-e, des mesures particulières peuvent être prises à son égard en vertu de la loi relative à la protection de la jeunesse, pouvant aller jusqu'à l'enfermement en centre, dans les cas les plus graves. Une plainte ne mène pas forcément à une décision en justice. Dans le cas où elle est classée sans suite, un recours est possible.

Au niveau du cyberharcèlement, les juges ont rendu quelques jugements qui ont créé un précédent. En avril 2018, pour la première fois en Belgique, un tribunal a condamné un utilisateur anonyme qui harcelait une femme sur Twitter. En septembre 2018, un jeune homme de 25 ans a été reconnu coupable de viol à distance et d'attentat à la pudeur. On assiste donc à une réelle prise de conscience de la justice.

Thématique abordée aux questions : 5, 10 et 11

SEXTING

QUESTION 10

Utilise trois mots pour faire deviner « sexting » sans employer les termes : message, corps et sexy.

QUESTION DE RELANCE

Dans quel but envoie-t-on un contenu à caractère sexuel ?

Q.
10

Le sexting est le fait d'envoyer du contenu à caractère sexuel par messages écrits, audios, vidéos ou photos. Cette pratique doit être consentie par les deux partenaires, sans aucune pression extérieure, ce qui n'est malheureusement pas toujours le cas.

DANS QUEL BUT ENVOIE-T-ON UN CONTENU À CARACTÈRE SEXUEL ?

Il y a plusieurs raisons pour lesquelles le sexting est pratiqué et celles-ci sont tout à fait légitimes : il peut s'agir de l'envie de plaire, de faire plaisir à son ou sa partenaire, de pimenter sa vie de couple, de flirter, de se faire accepter par ses pairs (répondre à un pari, par exemple) ou tout simplement pour tenter l'expérience !

Les jeunes se livrent à des expérimentations sexuelles et l'avis des pairs compte beaucoup. Certaines personnes croient devoir y participer pour être acceptées. Le sexting est parfois mieux accepté chez les garçons que chez les filles. Cela renvoie au

SOCIÉTÉ 31

stéréotype de genre selon lequel les filles s'intéresseraient moins à la sexualité que les garçons. En conséquence, les filles peuvent se voir désignées en des termes dégradants comme «filles faciles». Mais si elles refusent, les garçons les dévalorisent aussi. Chez les garçons, le sexting permettrait d'assurer leur popularité au sein du groupe. Pour certains garçons, le fait de détenir et d'échanger des sextos de filles apparaît comme une preuve de maturité sexuelle, d'expérience, mais aussi de popularité.

Lorsque les «règles du jeu» sont respectées, ce n'est pas un problème. Évidemment, les choses se compliquent lorsque le sexting devient une arme. Dans ce cas, la loi protège les victimes. Il s'agit du droit à l'image et à la vie privée ainsi que de la loi relative à la vengeance pornographique («revenge porn»). Lorsque ces lois ne sont pas respectées, l'auteur·e encourt des sanctions pénales.

Thématique abordée aux questions : 9 et 11



Législation

En Belgique, c'est le droit à l'image qui régit la protection de l'individu dans ce domaine. La loi nous dit que nul ne peut prendre de photos d'autrui, ni les diffuser sans le consentement des personnes concernées. Le droit à l'image est lié au droit à la vie privée. La loi sur la vengeance pornographique est également d'application dans ce cas de figure. Il s'agit d'une infraction pénale pouvant aller jusqu'à deux ans d'emprisonnement. La loi punit l'infraction de «vengeance pornographique» même si la personne a donné son consentement à la prise initiale de la vidéo ou des images. Le seul fait que la diffusion, notamment sur Internet, ait lieu sans le consentement de la personne suffit.

QUESTION 11



Dessine deux personnes qui s'envoient des sextos.

QUESTION DE RELANCE

Quels sont les risques lorsqu'une personne envoie une photo à caractère sexuel ?

QUELS SONT LES RISQUES LORSQU'UNE PERSONNE ENVOIE UNE PHOTO À CARACTÈRE SEXUEL ?

Comme les dérives sont multiples, il est conseillé d'être très vigilant·e avec cette pratique qui peut avoir certaines conséquences telles que: la persistance du contenu une fois publié sur la toile (lorsqu'un contenu est envoyé via Internet à autrui, la plateforme sur laquelle le contenu est envoyé devient dépositaire de celui-ci), la diffusion du contenu à un large public, la potentialité d'être sujet·te à du cyberharcèlement, le sentiment de culpabilité, de honte, le risque d'objectivation de la personne, la perte de confiance en soi, etc.

Thématique abordée aux questions : 9 et 10

Q.
11

SOCIÉTÉ 33



PORNOGRAPHIE

QUESTION 12



Utilise trois mots pour faire deviner « pornographie » sans employer les termes : film, sexe et X.

QUESTION DE RELANCE

Pourquoi le fait de regarder des films pornographiques peut être mal perçu ?

La pornographie est la représentation d'actes à caractère sexuel avec l'intention délibérée de provoquer l'excitation sexuelle du public visé. La pornographie, telle que nous l'entendons aujourd'hui, est avant tout du cinéma avec une industrie, des acteur·rice·s, des scénaristes, des caméramans, etc. Les images pornographiques ne sont donc pas le reflet de la réalité. Il est important de garder à l'esprit lorsque l'on regarde un film pornographique que le but n'est pas éducatif, mais uniquement d'être un instrument de plaisir.

POURQUOI LE FAIT DE REGARDER DES FILMS PORNOGRAPHIQUES PEUT ÊTRE MAL PERÇU ?

Le fait de regarder de la pornographie peut socialement être mal perçu à plusieurs niveaux :

- elle est associée à la masturbation et, de ce fait, tous les préjugés sur la masturbation s'appliquent à la pornographie : mauvaise habitude, pathologie, etc.;
- elle présente une sexualité en dehors du couple et de la reproduction ;
- elle peut être interprétée comme de l'infidélité, de la tromperie au sein d'un couple, car elle renverrait à une insatisfaction que ne peut combler le/la partenaire ;

- le sexe, et notamment dans la pornographie, est considéré comme quelque chose de sale ;
- sa consommation par les femmes est mal perçue socialement, car le plaisir féminin reste un tabou.

À l'inverse, ne pas visionner des contenus pornographiques peut, dans certains cas, être dévalorisant ou perçu comme un manque d'intérêt pour la sexualité, un manque d'expérience, une orientation sexuelle floue, etc.

Thématique abordée aux questions : 13, 14 et 15

Q.
12

SOCIÉTÉ 35

QUESTION 13



Au regard de la loi belge, à quel âge peut-on regarder des films pornographiques ?

QUESTION DE RELANCE

Qui regarde des films pornographiques ?

Le contenu pornographique (images, films, textes, etc.) est réservé à un public majeur (c'est à dire d'au moins 18 ans).

QUI REGARDE DES FILMS PORNOGRAPHIQUES ?

Quand on parle de contenus pornographiques, on pense fréquemment que ce sont les hommes qui en consomment. Or, ils ne sont pas les seuls. Dans une étude réalisée en France en 2006, 73% des femmes déclarent avoir déjà vu un film pornographique au cours de leur vie, et 20% d'entre elles affirment avoir visionné «souvent et parfois» de la pornographie durant les douze derniers mois.

Législation

La loi belge estime que la pornographie est un contenu préjudiciable pour les mineur-e-s même si, dans les faits, ils-elles ne seront pas sanctionné-e-s s'ils / si elles en visionnent. Par contre, toute personne qui expose un-e mineur-e à du matériel pornographique risque des poursuites judiciaires.

Concernant la consommation des jeunes, il est plus difficile d'avoir des chiffres. Une enquête réalisée en France en 2016 donne les chiffres suivants pour une population de 14 à 17 ans: 64% des garçons et 39% des filles ont déjà regardé de la pornographie.

Thématique abordée aux questions : 12, 14 et 15

QUESTION 14

?

Qu'est-ce que la pornographie mainstream ?

QUESTION DE RELANCE

Une addiction à la pornographie est-elle possible ?

Q.
14

La pornographie mainstream est la pornographie industrielle majoritaire. Elle est destinée en premier lieu à un public masculin et malgré une apparente diversité (suggérée par un grand nombre de catégories), elle est écrite suivant des normes bien spécifiques :

- les scénarios se concentrent sur la pénétration et placent le plaisir masculin au centre des actions. Celui de la femme, quant à lui, y est représenté tel qu'attendu à travers le regard des hommes.
- les hommes sont généralement représentés comme performants et dominants tandis que les femmes sont disponibles et soumises aux hommes, à leurs pulsions sexuelles.

SOCIÉTÉ 37

La pornographie mainstream distille une vision réductrice de la sexualité et est principalement hétéronormée. De plus, elle se caractérise la plupart du temps par une absence d'utilisation de préservatifs et un manque de communication entre les protagonistes.

Face à ces constats, des initiatives féministes, queer, gay, éthiques ont choisi de proposer une pornographie différente, plus égalitaire, mettant en valeur le plaisir féminin et les femmes comme sujets, présentant une diversité de corps, valorisant des scénarios sexuels basés sur le consentement, l'authenticité, la complicité, etc. Elles défendent aussi le respect des conditions de travail des travailleurs·euses (salaire, respect du consentement, port du préservatif, régularité des tests de dépistage, etc.).

Ces initiatives ne proposent pas forcément des pratiques sexuelles différentes de la pornographie mainstream, c'est essentiellement au niveau de l'éthique et de l'esthétique qu'elles s'en détachent.



UNE ADDICTION À LA PORNOGRAPHIE EST-ELLE POSSIBLE ?

En soi, une addiction à tout est possible. Il s'agit d'un comportement difficilement contrôlable par l'individu étant donné qu'il s'agit d'une véritable dépendance au même titre que la cigarette ou autre. Les personnes qui consomment de la pornographie le font pour diverses raisons : par curiosité, par ennui, par habitude, pour nourrir leurs fantasmes, pour explorer leur rapport à la sexualité, pour se masturber, pour s'informer, etc. Les démarches sont donc toutes différentes et propres à chaque individu.

Concernant la question de l'addiction à la pornographie, elle a surtout été étudiée sous l'angle de la consommation masculine. Les recherches se sont accordées sur le consensus suivant : *«les utilisateurs compulsifs sont définis comme des personnes passant plus de 11 heures par semaine sur des sites et pour lesquelles cet usage s'accompagne d'un sentiment de culpabilité, de honte, de perte de contrôle ou d'une minimisation des risques et d'un refus de se soigner»*.

Il est donc possible qu'une personne développe une dépendance à des contenus pornographiques, que cela l'isole fortement et l'empêche de réaliser un ensemble d'activités quotidiennes : voir des ami·e·s, travailler, étudier, etc. Mais attention, cela ne représente qu'un pourcentage faible des pratiques. La majorité des personnes qui consomment de la pornographie ne sont pas dépendantes.

Thématique abordée aux questions : 12, 13 et 15

QUESTION 15



Modèle un cliché, un mythe de la pornographie.

QUESTION DE RELANCE

La pornographie a-t-elle une influence sur les relations sexuelles ?

Q.
15

Voici recensés quelques mythes et clichés que véhicule l'industrie pornographique :

- sans pénétration, il ne s'agit pas vraiment d'un rapport sexuel ;
- le plaisir dépend de la taille du pénis ;
- les zones érogènes se situent au niveau des organes sexuels ;
- les rapports sexuels avec plusieurs partenaires sont fréquents ;
- le sexe est une performance physique, voire athlétique ;

SOCIÉTÉ 39

- les actes sexuels se produisent sans aucune forme de communication verbale et/ou non verbale;
- les femmes crient et gémissent quand elles ont du plaisir;
- l'éjaculation est externe et spectaculaire;
- l'utilisation d'un préservatif n'est pas importante;
- l'épilation est obligatoire.

Les mythes qui sont relevés dans la pornographie sont le reflet des rôles genrés présents dans notre société.

LA PORNOGRAPHIE A-T-ELLE UNE INFLUENCE SUR LES RELATIONS SEXUELLES ?

Lorsque les jeunes recherchent pour la première fois des contenus pornographiques, ils·elles le font par volonté de transgresser les interdits, mais aussi par curiosité afin de comprendre ce qu'est le sexe. Or, la pornographie est une source peu fiable pour parler de sexualité, tant au niveau des pratiques que de la relation. Certains jeunes et adultes vont alors adopter des comportements, des codes vus dans celle-ci : considérer certaines pratiques comme un rite de passage (sodomie, fessée, etc.), s'épiler totalement les parties génitales, se concentrer uniquement sur la pénétration, crier lors du rapport sexuel pour manifester son plaisir, etc. Cela peut entraîner énormément d'angoisses de performance chez les deux partenaires lorsqu'ils·elles ne correspondent pas ou ne se sentent pas bien dans ces rôles sexués.

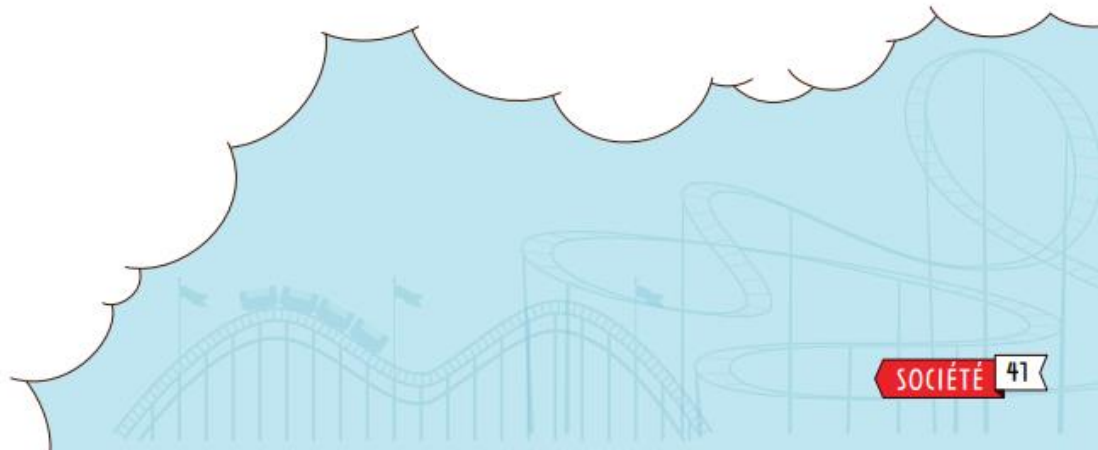
Cela dit, aucune étude d'envergure n'a réussi à analyser l'impact réel de la pornographie sur les jeunes. Au niveau des comportements sexuels, les jeunes d'hier et d'aujourd'hui ne sont pas vraiment différent·e·s : l'âge moyen du premier rapport sexuel n'a pas drastiquement diminué (moyenne autour de 16 ans et 9 mois), le nombre de partenaires sexuel·le·s durant l'adolescence n'a pas majoritairement augmenté,

etc. Leurs questions ont pu évoluer étant donné la plus grande accessibilité des images et des vidéos en ligne, mais elles ne se sont pas transformées du tout au tout.

Dans la vraie vie, lorsque les personnes ont des relations sexuelles, leurs motivations se concentrent généralement sur des aspects comme le plaisir, la connexion avec l'autre, l'intimité et/ou l'exploration personnelle ou interpersonnelle, plutôt que sur la façon dont ils-elles pourraient être regardé·e·s par des observateur·rice·s extérieur·e·s.

Thématique abordée aux questions : 12, 13 et 14

Q.
15



CORPS

42

ANATOMIE

QUESTION 16

Utilise trois mots pour faire deviner « testicules » sans employer les termes : couilles, boules et pénis.

QUESTION DE RELANCE

Quelle est la fonction des testicules ?

Q.
16

Les testicules font partie des organes reproducteurs mâles et sont au nombre de deux. Ces organes sont logés dans des « sacs » que l'on appelle bourses.

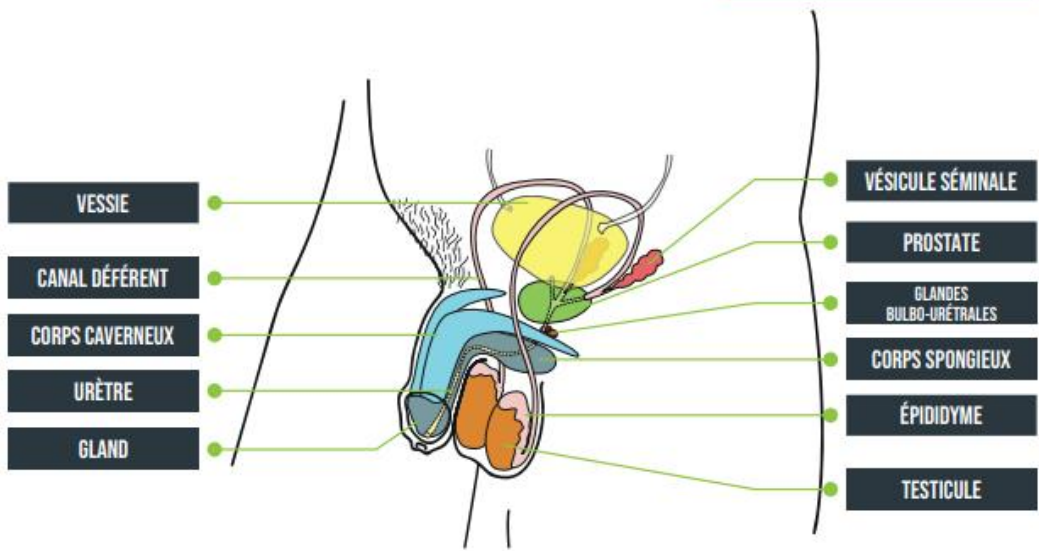
QUELLE EST LA FONCTION DES TESTICULES ?

Leur fonction est de produire les spermatozoïdes. Ce processus qui s'appelle la spermatogenèse fonctionne en continu. Les spermatozoïdes se créent dans les tubes séminifères puis sont stockés dans l'épididyme où ils terminent leur maturation. Lors de l'éjaculation, les spermatozoïdes passent par le canal déférent, les vésicules séminales, la prostate pour terminer leur course en passant par l'urètre. Les spermatozoïdes sont soit expulsés au moment de l'éjaculation soit réabsorbés dans le système sanguin. Le sperme est donc un ensemble de trois liquides : les spermatozoïdes, le liquide séminal, le liquide prostatique.

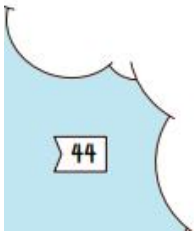
Thématique abordée aux questions : 17 et 33

CORPS 43

ORGANES SEXUELS MÂLES INTERNES



©Anatomia, outil d'O'YES/FCPPF



QUESTION 17



Mime un spermatozoïde.

QUESTION DE RELANCE

Jusqu'à quel âge les hommes sont-ils fertiles ?

Le spermatozoïde est la cellule reproductrice (gamète) mâle et est produit par les testicules. Il contient les informations génétiques du géniteur. Il est composé d'un noyau, d'un flagelle et mesure plus ou moins 55 micromètres. Il est donc impossible de le voir à l'œil nu. Entre 40 et 200 millions de spermatozoïdes sont expulsés lors de l'éjaculation. Après un rapport sexuel non protégé avec éjaculation dans le vagin, ceux-ci conservent leur aptitude à féconder de 2 à 5 jours.

Q.
17

JUSQU'À QUEL ÂGE LES HOMMES SONT-ILS FERTILES ?

Les spermatozoïdes commencent à être produits au moment de la puberté en continu jusqu'à un âge avancé. Les hommes sont donc fertiles tous les jours.

Néanmoins, la qualité du sperme peut avoir tendance à baisser avec l'âge, de façon inégale selon les personnes.

Thématique abordée aux questions : 16 et 33

CORPS 45

QUESTION 18



Modèle un clitoris.

QUESTION DE RELANCE

Pourquoi a-t-il fallu attendre 2017 pour que le clitoris fasse son apparition dans les manuels scolaires de sciences ?

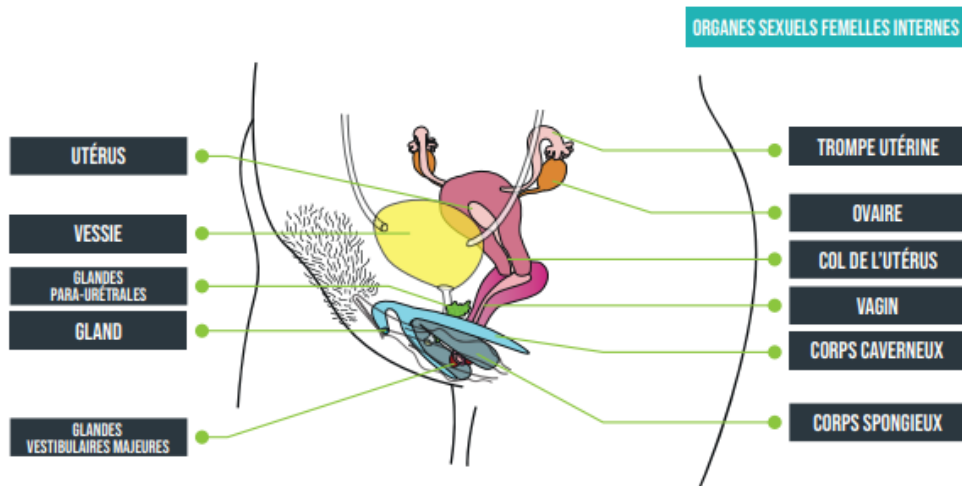
Le clitoris est le seul organe dédié uniquement au plaisir féminin. Il possède 8000 terminaisons nerveuses et mesure entre 11 et 13 cm. Le clitoris se gorge de sang et gonfle lors de l'excitation sexuelle. Il se compose d'une partie externe (le gland) et d'une partie interne (les bulbes et les piliers).

POURQUOI A-T-IL FALLU ATTENDRE 2017 POUR QUE LE CLITORIS FASSE SON APPARITION DANS LES MANUELS SCOLAIRES DE SCIENCES ?

Il est connu depuis l'Antiquité et faisait partie des manuels anatomiques avant d'en disparaître dès le moment où l'on a compris qu'il ne jouait aucun rôle dans la reproduction. Il faudra attendre 1998 et l'urologue Helen O'Connell pour en avoir une représentation complète (partie externe et interne). Cette démarche de représenter correctement le clitoris dans les manuels scientifiques et scolaires est donc très récente. Ce n'est qu'en 2016 que la chercheuse Odile Fillod a modélisé pour la première fois le clitoris à échelle réelle et en 3D afin d'en faire un outil d'éducation sexuelle et de familiariser les jeunes avec l'organe.

Thématique abordée aux questions : 20, 34, 35 et 37

Q.
18



©Anatomia, outil d'O'YES/FCPPF

CORPS 47

QUESTION 19



Mime une personne qui a ses règles.

QUESTION DE RELANCE

Comment se déroule le cycle menstruel ?

Concrètement, les règles, c'est du sang qui s'écoule du vagin pendant quelques jours chaque mois.

Le début des règles marque le début d'un cycle menstruel qui se termine lorsque les règles reviennent à nouveau. À partir de la puberté, les cycles se mettent progressivement en place. Ils durent en moyenne 28 à 35 jours, leur durée variant selon les personnes et selon les cycles. Ils ne sont pas nécessairement réguliers, notamment au début de la puberté, ainsi qu'avant la ménopause (appelée périménopause). Ils peuvent aussi varier selon l'intensité des activités sportives, les maladies, le stress, la prise ou perte importante de poids, ainsi qu'après une grossesse, une fausse couche ou une IVG (interruption volontaire de grossesse), etc. La ménopause est le moment de la cessation des règles.

La plupart du temps, ce sont les femmes et les filles qui ont leurs règles, mais les hommes transgenres peuvent également les avoir. Pour cette raison, on parlera ici plus généralement des personnes de sexe femelle.

COMMENT SE DÉROULE LE CYCLE MENSTRUEL ?

L'ovocyte est la cellule reproductrice (gamète) femelle, de même que le spermatozoïde est la cellule reproductrice mâle.

À la naissance, une personne de sexe femelle naît avec une réserve ovarienne d'environ un million d'ovocytes. Sur la durée de vie reproductive, une personne de sexe femelle ovule +/- 400 fois. Le reste des ovocytes s'autodétruit tout au long de la vie, puis avant la ménopause, vers les 50 ans.

À chaque cycle, plusieurs ovocytes mûrissent en même temps dans la réserve ovarienne. Un ovocyte est expulsé de l'un des deux ovaires et les autres sont réabsorbés. On appelle « ovulation » la phase très brève où l'ovocyte sort de l'ovaire. Il parcourt ensuite la trompe utérine jusque dans l'utérus. Pendant cette phase, la muqueuse qui tapisse l'intérieur de l'utérus, l'endomètre, s'épaissit.

Si l'ovocyte rencontre un spermatozoïde, il peut y avoir fécondation. L'ovocyte devient alors très brièvement un ovule ; c'est une de ses phases de maturation, puis les deux gamètes fusionnent en une cellule-œuf ou zygote, qui est la première cellule de l'embryon.

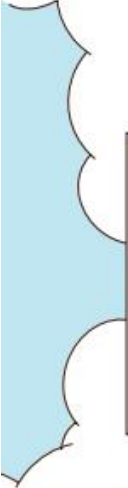
Si l'ovocyte n'est pas fécondé, le cycle continue et une partie de la muqueuse utérine (l'endomètre) est évacuée par le vagin. L'ovocyte est, quant à lui, plutôt réabsorbé dans le système sanguin. Le sang qui s'écoule est ce qu'on appelle les règles ou menstruations.

Durant ce cycle menstruel, certaines personnes peuvent ressentir des douleurs dans le bas du ventre et/ou dans le dos, avoir des boutons, des nausées, des maux de tête.

Thématique abordée aux questions :
20, 21 et 26

CORPS 49

Q.
19



QUESTION 20



De quels éléments se compose une vulve ?

QUESTION DE RELANCE

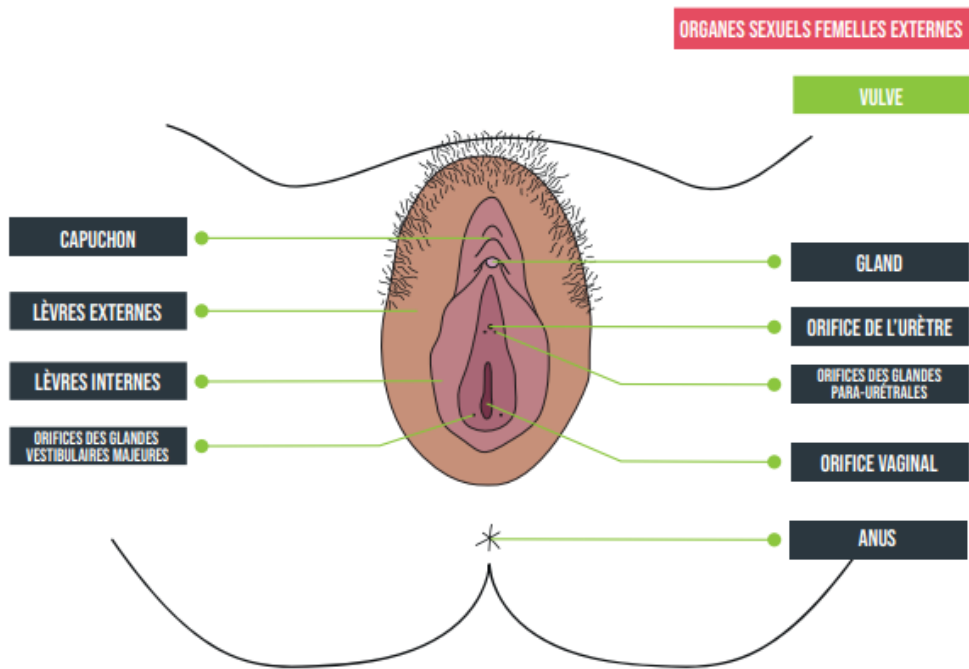
Le sang des règles et l'urine
s'évacuent-ils par le même orifice ?

La vulve est composée de lèvres externes (deux replis de peau externes) qui se couvrent de poils à la puberté et de lèvres internes (deux muqueuses qui apparaissent lorsqu'on entrouvre les lèvres externes). Chaque personne de sexe femelle a une vulve différente. Le vagin quant à lui a pour fonction d'évacuer le sang des règles ou les pertes blanches, d'être un des endroits de pénétration lors d'un rapport sexuel, mais aussi d'être le conduit par lequel le nouveau-né passe lors de l'accouchement par voie basse. Le méat urétral est le canal par lequel l'urine est évacuée. Et tout au-dessus se trouve le clitoris, l'organe spécifiquement dédié au plaisir féminin.

Thématique abordée aux questions : 8, 18 et 19

LE SANG DES RÉGLES ET L'URINE S'ÉVACUENT-ILS PAR LE MÊME ORIFICE ?

L'urine s'évacue par le canal de l'urètre et le méat urétral tandis que le sang des règles s'évacue par le vagin. Ceux-ci sont situés l'un au-dessus de l'autre.



Q.
20

©Anatomia, outil d'OYES/FCPPF

CORPS

51

GROSSESSE ET IVG

QUESTION 21



Modèle une grossesse.

QUESTION DE RELANCE

Qu'est-ce qui permet de savoir si une personne est enceinte ?

La grossesse est l'état d'une personne enceinte. Elle consiste en un développement de l'embryon et du fœtus dans l'utérus. On considère habituellement qu'elle débute lors de la fécondation (fusion entre l'ovocyte et le spermatozoïde dans la trompe utérine) et se termine à l'accouchement. La fécondation peut être le résultat d'une relation sexuelle, d'une insémination artificielle ou encore d'un processus in vitro. Une grossesse peut parfois s'arrêter naturellement avant terme : on parle de « fausse-couche ». Si la grossesse n'est pas désirée par la personne enceinte, elle peut

avoir recours à une Interruption Volontaire de Grossesse (IVG). La durée d'une grossesse dite à terme se situe entre 37 et 41 semaines d'aménorrhée (délai depuis le premier jour des dernières règles). Il existe des grossesses uniques (avec un seul fœtus), gémellaires (avec deux fœtus) ou multiples (avec trois fœtus ou plus).

La grossesse s'accompagne de diverses modifications sur le plan physiologique (ex. bouleversement hormonal), psychologique (ex. changement identitaire), social, économique, etc.

QU'EST-CE QUI PERMET DE SAVOIR SI UNE PERSONNE EST ENCEINTE ?

Le symptôme principal d'une grossesse est généralement l'absence de règles. Certains autres symptômes peuvent également se manifester, mais cela n'est pas toujours le cas. À titre d'exemple, ceux-ci peuvent être des nausées, de la fatigue, des tensions dans les seins et le bas du ventre, des envies d'uriner plus fréquentes, etc.

Afin d'avoir la confirmation d'une grossesse, on peut réaliser un test de grossesse via un test d'urine (disponible en pharmacie, en grande surface ou en centre de planning familial) ou via un test sanguin.

Thématique abordée aux questions : 19, 22 et 23

QUESTION 22

Dessine un accouchement.



Q.
22

QUESTION DE RELANCE

Quelles sont les différentes façons d'accoucher ?

L'accouchement, qui se déroule à la fin de la grossesse, est l'ensemble des phénomènes conduisant à la naissance du bébé.

QUELLES SONT LES DIFFÉRENTES FAÇONS D'ACCOUCHER ?

Il y a de multiples façons de vivre son accouchement.

CORPS 53

Les personnes enceintes peuvent accoucher à domicile (quand la grossesse ne présente pas de difficultés particulières), en maison de naissance ou en maternité. Celui-ci peut se faire dans différentes positions: couchée sur le dos, accroupie, à quatre pattes, assise, sur le côté, etc. La future maman peut vouloir être seule ou accompagnée de la personne de son choix.

La naissance du bébé peut se faire de différentes façons (cela est évalué en fonction de la grossesse, de l'état de santé de la future maman, etc.):

- Par **voie basse** (ou encore appelée voie naturelle), c'est-à-dire par le vagin, à la suite d'un ensemble de réactions physiologiques (dilatation du col de l'utérus, contractions de l'utérus). Le placenta est expulsé dans un second temps, c'est la phase de délivrance. La personne peut avoir recours à une anesthésie péridurale si elle le désire.
- Par **césarienne**. Cela consiste en l'extraction chirurgicale du bébé en incisant la paroi abdominale et l'utérus. Elle se pratique à l'hôpital sous

anesthésie générale ou sous péridurale. Cette méthode est privilégiée en cas de grossesse multiple, si le bébé se présente de façon défavorable ou si une anomalie contre-indique un accouchement par voie basse (bassin trop étroit, vaginisme, etc.).

Il y a donc une multitude de façons d'accoucher et de vivre sa grossesse. Différents types d'accompagnements, de préparations sont possibles et permettent aux personnes d'avoir des informations afin de vivre au mieux leur grossesse, leur accouchement et de poser des choix éclairés.

Souvent, les personnes enceintes reçoivent beaucoup de conseils. Cependant, certaines se voient imposer des choses qu'elles ne souhaitent pas vraiment, notamment au moment de l'accouchement. C'est pourquoi beaucoup préparent ce moment afin de pouvoir défendre leurs droits et leur pouvoir de décider et d'agir au moment de l'accouchement.

Thématique abordée à la question : 21

QUESTION 23

?

Que signifient les lettres IVG ?

QUESTION DE RELANCE

Quels sont les deux types d'IVG et quelle est la procédure ?

L'IVG (Interruption Volontaire de Grossesse, ou avortement) désigne l'expulsion de l'embryon ou du fœtus hors de l'utérus, lors d'une intervention médicale et, par là même, l'arrêt de la grossesse.

QUELS SONT LES DEUX TYPES D'IVG?

- **La méthode médicamenteuse** (jusqu'à 7 semaines de grossesse ou 9 semaines d'aménorrhée) consiste à prendre des comprimés dont le but est d'arrêter chimiquement la grossesse et de provoquer des contractions qui entraînent l'expulsion de l'embryon. La personne reste sur place pendant quelques heures durant lesquelles se produit la fausse couche provoquée sous la surveillance du·de la médecin.
- **La méthode chirurgicale** par aspiration (en Belgique, en 2020, entre la 8e et la 12e semaine de grossesse ou 14e semaine d'aménorrhée) se fait sous anesthésie locale ou générale. La dilatation du col de l'utérus permet l'introduction d'une sonde et l'aspiration du contenu de l'utérus. L'intervention dure entre 15 et 20 minutes.

Q.
23

CORPS 55

QUELLE EST LA PROCÉDURE ?

- La personne qui ne souhaite pas, ou qui hésite à poursuivre sa grossesse, prend un rendez-vous dans un centre de planning familial agréé, chez le·la médecin de son choix ou à l'hôpital. Il y a lieu de se renseigner au préalable si le planning, le·la médecin ou l'hôpital pratique les avortements.
 - Dans un centre de planning familial, la personne sera reçue par l'accueillant·e. Pour certaines femmes, ce premier entretien est l'occasion d'y voir plus clair en s'exprimant librement.
 - Un entretien avec un·e médecin est ensuite prévu afin d'effectuer un examen gynécologique et d'éventuels examens complémentaires afin de s'assurer de l'absence de toutes contre-indications.
 - Le·la médecin et l'accueillant·e répondent à toutes les questions et donnent de l'information sur les méthodes d'avortement possibles et sur l'intervention elle-même.
- Selon la loi belge en 2020, l'intervention peut avoir lieu 6 jours minimum après la première visite. La personne peut être accompagnée d'un·e proche de son choix.
 - La personne est ensuite invitée à revenir au centre une ou deux fois dans les deux semaines qui suivent pour s'assurer que tout se passe bien, d'un point de vue médical et psychologique.

En Belgique, rien n'impose aux mineures de demander l'autorisation de leurs parents.

Thématique abordée à la question : 24



QUESTION 24

Utilise trois mots pour faire deviner « avortement » sans employer les termes : grossesse, non désirée et médicament.

QUESTION DE RELANCE

En Belgique, quel est le délai pour pouvoir procéder à une IVG ?

Un avortement est une interruption volontaire de grossesse.

EN BELGIQUE, QUEL EST LE DÉLAI POUR POUVOIR PROCÉDER À UNE IVG ?

En Belgique, la loi autorisant un avortement ou une IVG (Interruption Volontaire de Grossesse) est d'application depuis 1991. L'IVG est autorisée jusqu'à 12 semaines de grossesse, c'est-à-dire 14 semaines après le premier jour de ses dernières règles. En 2020, une proposition de loi est en discussion pour allonger le délai à 18 semaines.

Un délai d'une semaine de réflexion est actuellement rendu obligatoire sauf si le/la médecin déclare une raison médicale urgente. Alors, l'intervention peut être avancée (loi relative à l'interruption volontaire de grossesse de 2018).

Certains pays ont des délais d'avortement plus longs. Par exemple, les Pays-Bas le permettent jusqu'à 22 semaines d'aménorrhée et l'Angleterre jusqu'à 24 semaines d'aménorrhée. Les renseignements sur les procédures d'IVG peuvent être obtenus en Centre de planning familial.

Thématique abordée à la question : 23

CORPS 57

Q.
24

PUBERTÉ

QUESTION 25



Mime la puberté.

QUESTION DE RELANCE

Quels sont les changements pendant la puberté ?

La puberté marque le passage d'un corps d'enfant à un corps d'adulte. Sous l'effet des hormones sexuelles (progestérone, œstrogène et testostérone) et de croissance, on peut observer une série de transformations physiques.

Elle survient en moyenne vers l'âge de 10-12 ans chez les filles et vers 12-14 ans chez les garçons et se déroule sur plusieurs années.

La puberté, le cycle menstruel, l'ovulation, la production de spermatozoïdes sont reliés à l'activité des hormones dans le corps.

Il y a trois types d'hormones en lien avec le fonctionnement sexuel :

- la testostérone est impliquée dans la production de spermatozoïdes ;
- les œstrogènes sont actifs pendant le moment des règles jusqu'à l'ovulation ;
- la progestérone joue un rôle après l'ovulation et jusqu'aux règles suivantes. Elle permet l'implantation de l'ovule fécondé dans la paroi utérine.

Ces trois hormones sont présentes chez les personnes mâles, femelles et intersexes dans des proportions différentes.

QUELS SONT LES CHANGEMENTS PENDANT LA PUBERTÉ ?

Changements communs:

- le corps se développe;
- de l'acné peut apparaître;
- les cheveux peuvent devenir plus gras;
- la pilosité apparaît;
- l'odeur corporelle change ;
- l'appareil génital change d'apparence, de couleur, de forme.

Changements spécifiques:

- chez les personnes de sexe femelle, des sécrétions vaginales apparaissent. Ces pertes blanches sont tout à fait normales et signe de bonne santé; elles seront présentes tout au long de la vie. Les règles arrivent. La poitrine devient plus sensible et se développe.
- chez les personnes de sexe mâle, un des signes de la puberté est l'apparition des premières éjaculations, souvent nocturnes. La voix mue.

Thématique abordée à la question: 19 et 20.

Q.
25



QUESTION 26



Modèle deux types de protections menstruelles.

QUESTION DE RELANCE

Qu'est-ce que le choc toxique ?

Il existe une grande diversité de protections menstruelles. Chaque personne est libre d'utiliser les protections qu'elle préfère, voire de les combiner.

- Les **serviettes périodiques jetables** sont des bandes adhésives à usage unique en matière synthétique. Il en existe de différentes tailles pour s'adapter à toutes les morphologies et tous les flux. Elles peuvent s'utiliser en complément d'une autre protection (tampon, coupe menstruelle) en cas de flux très abondant.
- Les **serviettes périodiques lavables** sont des bandes de tissu qui se fixent sur le fond de la culotte grâce à des boutons pression. Il est conseillé de les rincer à l'eau froide avant de les laver à 60°C entre deux utilisations. Elles existent en différentes tailles, comme les serviettes jetables.
- Les **tampons** sont des bâtonnets en viscosse, cellulose et coton, que l'on insère dans le vagin et qui absorbent le flux. Ils sont à usage unique et il faut les changer toutes les 4 à 6h. Les tampons peuvent être insérés manuellement ou avec un



©FCPPF

applicateur en plastique ou en carton. Il existe différentes tailles, qui s'adaptent à tous les flux.

- La **coupe menstruelle** (cup, mooncup...) est une petite coupe en silicone médical qu'on place à l'intérieur du vagin pour recueillir le sang. Elle existe en différentes tailles pour s'adapter à toutes les morphologies. Elle se rince une à deux fois par jour et il est conseillé de la faire bouillir entre deux cycles pour la stériliser, puis de la conserver dans un sachet en tissu (pas dans une boîte hermétique). On peut la réutiliser et la conserver durant plusieurs années.
- Les **éponges jetables** sont de petites éponges synthétiques que l'on insère dans le vagin. Elles sont à usage unique. Elles peuvent être utilisées pendant les rapports sexuels.
- Les **éponges lavables** sont de petites éponges naturelles que l'on insère dans le vagin. Il faut les stériliser entre deux cycles en les faisant bouillir.
- Les **culottes menstruelles lavables** sont des culottes dont le fond est doublé de plusieurs tissus naturels et synthétiques pour absorber le sang. Elles peuvent s'utiliser seules ou en complément d'une autre protection (tampon, cup...).
- Le **flux instinctif libre** n'est pas une protection à proprement parler: Il consiste à retenir le flux sanguin grâce aux muscles du vagin et du périnée. Le sang est ensuite évacué au moment où la personne va aux toilettes.



Q.
26

©FCPPF

CORPS

61

Le prix des protections menstruelles peut fluctuer avec le temps. Une étude britannique a évalué le coût des menstruations à 21 300€ en moyenne au cours de la vie. En plus des protections menstruelles, ce chiffre prend en compte les antidouleurs pour soulager les crampes, les culottes tâchées à remplacer, ou encore les bouillottes pour soulager les maux de ventre. Vu le coût que cela représente, certaines personnes ont des difficultés à y avoir accès. On appelle cela la «précarité menstruelle».

QU'EST-CE QUE LE CHOC TOXIQUE ?

Le syndrome du choc toxique (SCT) est une maladie infectieuse rare et aigüe, potentiellement mortelle, provoquée par la libération de bactéries dangereuses dans le sang. Elle peut rapidement affecter plusieurs organes comme le foie, les poumons et les reins et nécessite une aide médicale urgente. Le choc toxique n'est pas toujours lié à l'utilisation de tampons hygiéniques, mais les personnes qui ont leurs règles et utilisent des tampons ont plus de risques de contracter ce syndrome.

Le risque de SCT est lié à l'utilisation de tout type de protection interne (tampons, cup, éponges). Les symptômes se manifestent généralement par une forte fièvre (39°C et plus), des vomissements, de la diarrhée, des maux de tête, de gorge, des étourdissements/évanouissements, des douleurs musculaires, des éruptions de la peau (comme un coup de soleil).

On peut prévenir le Syndrome du Choc Toxique en veillant à utiliser des protections internes seulement pendant les règles, en les changeant toutes les 4 à 6 heures, en alternant les protections internes et externes (ex: serviettes) et en privilégiant les protections dont le pouvoir d'absorption correspond à ses besoins réels.

Thématique abordée aux questions : 19, 20 et 25

QUESTION 27



Modèle des poils.

QUESTION DE RELANCE

L'épilation est-elle une preuve de propreté ou de bonne hygiène ?

Les poils pubiens ont pour fonction première de protéger les organes génitaux des bactéries, infections et irritations éventuelles. Ils forment également une barrière protectrice pour la flore vaginale. Les poils ne signifient en rien un manque d'hygiène, ils sont naturels. La répartition des poils sur le corps est déterminée génétiquement.

Les poils pubiens captent et diffusent également les phéromones, substances chimiques qui jouent un rôle dans l'attraction sexuelle. En outre, ils contribuent à augmenter la sensibilité sexuelle : un simple effleurement entraîne des stimuli qui sont envoyés aux follicules pileux qui, à leur tour, transmettent le message au système nerveux.

Au cours de l'Histoire, l'épilation s'est pratiquée sous diverses formes auprès de tous types de personnes, hommes ou femmes. Cependant, la forte pression subie par les femmes pour s'épiler est un phénomène récent, qui concerne certaines parties du corps en particulier : les jambes, les aisselles, le maillot et, avec la mode de l'épilation intégrale, le pubis. Parfois, cette pression sociale amène à s'épiler parce qu'on croit devoir le faire et non par véritable choix ou envie. Si chacun·e a un avis sur la question de la pilosité et de l'épilation, selon son vécu, son expérience et ses influences, ce que chacun·e veut faire de ses poils lui appartient.

Q.
27

Thématique abordée à la question : 25

CORPS

63



QUESTION 28



Dessine l'adolescence.

QUESTION DE RELANCE

Qu'est-ce que l'adolescence ?

QU'EST-CE QUE L'ADOLESCENCE ?

L'adolescence, du latin *adolescere* signifiant « grandir », est une étape du développement humain. Elle recouvre la puberté, mais comprend aussi d'autres dimensions (psycho-affectives, sociales, économiques, etc.). Elle ne se résume donc pas aux changements physiques : elle est une transition entre l'enfance et l'âge adulte qui implique des évolutions sur les plans intellectuels, affectifs et émotionnels. L'OMS définit les adolescent·e·s comme les jeunes de 10 à 19 ans, d'autres scientifiques étendent cette période jusqu'à l'âge de 25 ans.

L'adolescence peut être un moment d'affirmation de cette nouvelle identité. Certain·e·s ressentent durant cette période une attirance plus forte pour des personnes de l'autre sexe ou du même sexe. Les sentiments amoureux peuvent aussi prendre plus de place. C'est donc une période où les jeunes se demandent qui ils·elles sont, ce qu'ils·elles ont envie d'être, et parfois, ils·elles remettent en question ce qu'ont pu leur dire les adultes qui les entourent.

Thématique abordée à la question : 25

VIRGINITÉ

QUESTION 29

Utilise trois mots pour faire deviner « virginité » sans employer les termes : sang, rapport sexuel et hymen.

QUESTION DE RELANCE

À partir de quand n'est-on plus vierge ?

Dans l'imaginaire collectif, l'expression « perdre sa virginité » est souvent associée au premier rapport sexuel, avec pénétration vaginale, entre un garçon et une fille. Pour certain·e·s, cette première fois peut être vécue comme le point de départ de la vie sexuelle et revêtir un statut particulier. Cette représentation commune de la première fois véhicule des stéréotypes en matière de sexualité. En effet, parler de la première fois en ces termes est une approche centrée sur la pénétration vaginale oubliant les autres pratiques et possibilités, notamment dans le cadre de relations non-hétérosexuelles.

C'est aussi oublier que le premier rapport sexuel est le résultat d'un long processus de découverte de son corps, d'expérimentations relationnelles et sexuelles, qui démarre dès la naissance : les premières caresses au bébé, la découverte des sens, de ses zones érogènes, la relation d'attachement aux parents ou à la personne référente, les premières relations d'amitié, mais aussi les premiers rejets, disputes et désaccords.

CORPS

65

Q.
29

Autant d'éléments qui viendront construire et nourrir les relations sexuelles par la suite. Il y a donc beaucoup de premières fois et elles peuvent être différentes pour chacun-e.

À PARTIR DE QUAND N'EST-ON PLUS VIERGE ?

La notion de virginité peut être questionnée: pourquoi est-ce qu'on dit «perdre sa virginité»? Qu'est-ce qu'on «perd» au juste ? Pourquoi est-ce que de tout temps, la virginité a davantage été associée aux filles ?

Par ailleurs, se considère-t-on encore vierge si l'on se masturbe, seul-e ou à deux, si l'on visionne des images pornographiques, si l'on a déjà eu un rapport sexuel sans pénétration ? En bref, la réponse à cette question est personnelle et relative. Il appartient donc à chacun-e de se dire vierge ou non.

Thématique abordée à la question : 30



QUESTION 30

?

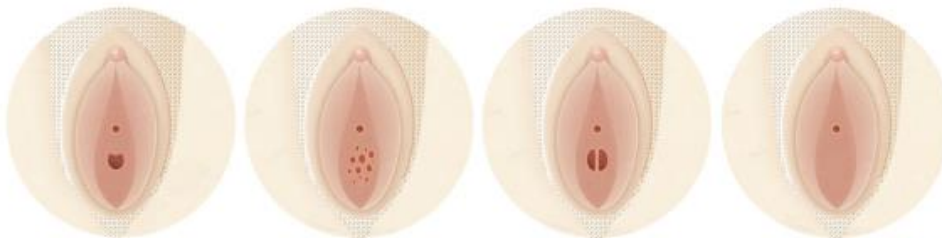
Toutes les filles saignent-elles
lors de leur premier rapport sexuel ?

QUESTION DE RELANCE

Comment peut-on savoir si une personne est vierge ?

Certaines filles saignent lors de leur premier rapport sexuel avec pénétration. Ce saignement est dû à la rupture de l'hymen qui est une petite peau qui se trouve dans le vagin, près de l'orifice vaginal. Certaines personnes se basent sur ce saignement pour attester que la jeune fille est vierge. Or, c'est une fausse croyance tenace de penser que l'hymen est une preuve de la virginité. En effet, sa forme, sa présence et son épaisseur varient d'une personne à l'autre : certaines naissent avec un hymen fermé, d'autres avec un hymen « percé » et certaines personnes naissent sans hymen. Chez d'autres, il arrive que l'hymen se rompe durant l'enfance, en faisant du vélo, de l'équitation ou de la gymnastique. Les tampons et les règles peuvent aussi le modifier :

Q.
30



©Gyn&co - www.gynandco.be

CORPS 67

Dès lors, toutes les femmes ne saignent pas. 40% des jeunes femmes disent ne pas avoir saigné lors du premier rapport sexuel avec pénétration. Certains hymens comportent en effet moins de petits vaisseaux sanguins que d'autres. Et bien que cette membrane soit mince, elle est élastique et ne se rompt pas systématiquement.

COMMENT PEUT-ON SAVOIR SI UNE PERSONNE EST VIERGE ?

En le lui demandant. Il n'y a que la personne elle-même qui puisse le dire (si elle le souhaite).

Thématique abordée à la question : 29



SANTÉ

SANTÉ 69

RELATIONS SEXUELLES

QUESTION 31

?

Quelle est la durée moyenne d'un rapport sexuel ?

QUESTION DE RELANCE

Comment se déroule un rapport sexuel ?

Le rythme, les désirs, les pratiques de chacun·e étant différents, il est impossible de quantifier la durée d'un rapport sexuel. En matière de sexualité, il n'y a pas de durée dite « normale ». La bonne durée est celle qui convient à la fois à soi-même et à son·sa·ses partenaire·s.

COMMENT SE DÉROULE UN RAPPORT SEXUEL ?

Un **rapport sexuel** « normal », c'est-à-dire répondant à des normes établies, n'existe pas. Quand on pense à un rapport sexuel, on imagine souvent une relation linéaire commençant par des « préliminaires », suivis d'une pénétration vaginale et se

terminant par une éjaculation. Ceci est une représentation véhiculée dans notre société. Or, elle hiérarchise et dévalorise un ensemble de pratiques et cela à plusieurs niveaux.

Premièrement, le mot «préliminaires» laisse sous-entendre une priorisation entre ce qui serait du «vrai» sexe, l'acte de pénétration vaginale, et ce qui ne le serait pas. Cela réduit de nombreuses expressions de la sexualité à la seule fonction de préparation à l'excitation et à la pénétration. Or, on peut faire l'amour de plusieurs manières et différemment à chaque fois: on peut se caresser, se toucher, s'embrasser, pratiquer le sexe oral, le sexe

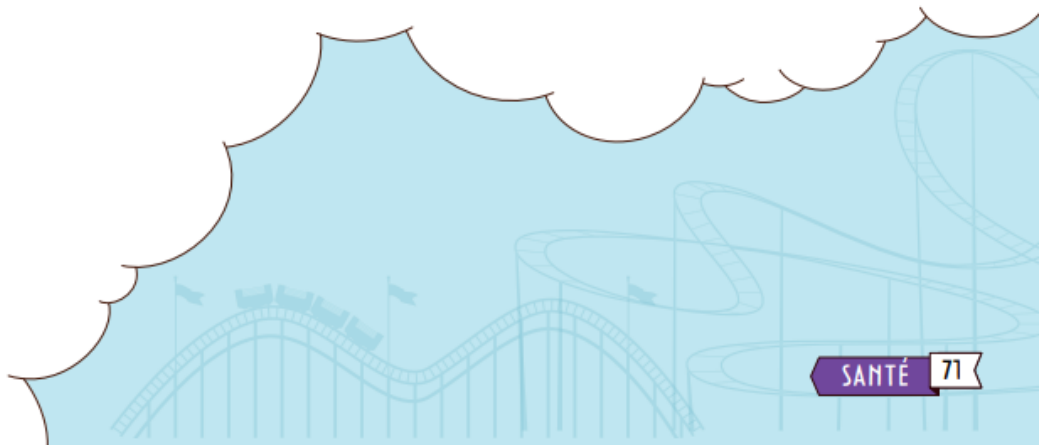
anal, le sexe vaginal, se masturber ensemble, masturber l'autre, pénétrer l'anus ou le vagin avec les doigts, le pénis ou tout objet, etc.

Deuxièmement, cette représentation laisse transparaître l'idée qu'une relation sexuelle ne peut exister qu'entre un homme et une femme, ce qui exclut toutes les relations non hétérosexuelles.

Par conséquent, il n'existe pas une définition du rapport sexuel, mais bien de multiples façons de l'interpréter, l'imaginer et le réaliser.

Thématique abordée à la question : 32

Q.
31



QUESTION 32

Utilise trois mots pour faire deviner « préliminaires » sans employer les termes : rapport sexuel, lit et caresses.

QUESTION DE RELANCE

À quoi sert la lubrification et comment se produit-elle ?

Traditionnellement, on entend par « **préliminaires** » les pratiques sexuelles, qu'elles soient manuelles ou buccales, qui précèdent et préparent à la pénétration. Ce terme induit une vision relativement réductrice de la sexualité vue comme linéaire : il y aurait d'abord les préliminaires, puis la pénétration vaginale et enfin l'éjaculation. Or, il y a bien plus de scénarios possibles. Contrairement à l'idée de préparation, les préliminaires dans le cadre d'une relation sexuelle peuvent être au cœur de la relation et ne pas revêtir ce caractère dit de préparation. C'est à chacun-e de créer les scénarios qui lui plaisent, sans aucune obligation. La pénétration, qu'elle soit vaginale ou anale, n'est pas un passage obligé dans une relation sexuelle.

À QUOI SERT LA LUBRIFICATION ET COMMENT SE PRODUIT-ELLE ?

La lubrification est liée au désir et à l'excitation sexuelle.

Quand une personne de sexe femelle est excitée, l'irrigation sanguine de l'ensemble de l'appareil génital augmente et une plus grande quantité de sécrétions vaginales est produite. Ce fluide, appelé « cyprine », opère alors comme un lubrifiant sécrété par le

corps. D'autres phénomènes apparaissent en même temps : le vagin s'étire en longueur, tandis que le clitoris et les lèvres enflent. Ce phénomène naturel contribue à rendre toutes formes de sexualité plus confortables en réduisant les frictions dans le vagin.

Parfois, malgré le désir et l'excitation, la lubrification ne se fait pas. Cela peut être dû à plusieurs facteurs (être tendue ou nerveuse, avoir une infection vaginale, des traitements médicamenteux, une consommation importante d'alcool, de tabac, de drogues, ou encore sous l'effet de variations hormonales, etc.).

Inversement, il arrive que le vagin sécrète davantage de liquide sans que l'on ne ressente de désir.

Les personnes de sexe mâle ont également une lubrification naturelle qui s'opère. Cet écoulement est appelé le liquide pré-éjaculatoire ou liquide pré-séminal. Il s'agit d'un fluide visqueux et incolore émis par l'urètre lorsque l'homme est excité sexuellement. Il permet de lubrifier l'urètre pour le préparer à l'éjaculation. Ce liquide peut déjà contenir des spermatozoïdes.

Thématique abordée à la question : 31

Q.
32



QUESTION 33

Utilise trois mots pour faire deviner « éjaculation » sans employer les termes : sperme, orgasme et pénis.

QUESTION DE RELANCE

Est-ce que tous les rapports sexuels se terminent par une éjaculation ?

Au moment de l'**éjaculation** masculine, quelques millilitres de sperme sont expulsés du pénis (l'équivalent d'une cuillère à café). L'éjaculat est composé de spermatozoïdes, de liquide prostatique et de liquide séminal. Certaines femmes peuvent connaître des expulsions de liquide au moment de l'orgasme: on parle alors d'éjaculation féminine. Les études scientifiques ne sont pas encore toutes d'accord sur la composition de ce liquide ni sur sa provenance.

EST-CE QUE TOUS LES RAPPORTS SEXUELS SE TERMINENT PAR UNE ÉJACULATION ?

Non. Il s'agit d'une idée préconçue. L'éjaculation n'est pas un passage obligé et il n'y a aucune raison que cela indique la fin d'une relation sexuelle. Ce sont les partenaires qui définissent la fin d'une relation et non l'orgasme et/ou l'éjaculation.

Thématique abordée aux questions : 16 et 17

PLAISIR

QUESTION 34

Utilise trois mots pour faire deviner « orgasme » sans employer les termes : sensation, jouissance et corps.

QUESTION DE RELANCE

Une relation sexuelle doit-elle toujours aboutir à un orgasme ?

Q.
34

Il n'y a pas d'accord sur la définition de **l'orgasme**. Il serait une forme de plaisir très intense que l'on peut ressentir quand on est très excité·e sexuellement. L'ensemble du corps est mobilisé, pas seulement les organes génitaux : les pensées et l'attention jouent un rôle dans le déclenchement de la sensation de plaisir. L'orgasme se ressent et se vit de manière personnelle et subjective, de manière plus ou moins expressive selon les personnes.

Chez les hommes, l'orgasme s'accompagne souvent d'une éjaculation, mais pas toujours. Chez les femmes, au moment de l'orgasme, le périnée et les muscles du vagin se contractent à un rythme plus important, la lubrification s'intensifie et parfois une certaine quantité de liquide est émise.

SANTÉ 75

UNE RELATION SEXUELLE DOIT-ELLE ABOUTIR À UN ORGASME ?

L'idée que l'on doit aboutir à un orgasme lors d'une relation sexuelle met la pression sur les partenaires: l'un·e devrait réussir à « faire jouir », et l'autre devrait parvenir à l'orgasme. Dans la réalité, les choses sont beaucoup plus incertaines et demandent souvent de la confiance, de la détente, un climat propice, une connaissance de son corps et du corps de l'autre, une bonne communication entre les partenaires. On peut avoir beaucoup de plaisir sans avoir d'orgasme. L'orgasme n'est donc pas une fin en soi.

Thématique abordée à la question : 37

QUESTION 35



Dessine les zones érogènes.

QUESTION DE RELANCE

Les zones érogènes sont-elles les mêmes pour tout le monde ?

Les zones érogènes sont les parties du corps qui réagissent aux caresses, stimulations, baisers provoquant excitation et plaisir. Les parties génitales, très sensibles, ne sont pas les seules zones érogènes. Le cou, les seins, les mains, les doigts de pieds, l'intérieur des cuisses ou toute autre partie du corps peuvent être érogènes pour autant que la personne associe leur stimulation à du plaisir, de l'excitation.

LES ZONES ÉROGÈNES SONT-ELLES LES MÊMES POUR TOUT LE MONDE ?

Non, les zones érogènes varient d'une personne à l'autre. Elles peuvent être découvertes et évoluer avec le temps.

Thématique abordée à la question : 37

QUESTION 36



Modèle la masturbation.

QUESTION DE RELANCE

Qui se masturbe ?

Q.
36

La masturbation consiste à se donner du plaisir seul·le ou à en donner à son·sa·ses partenaire·s par la stimulation des parties intimes. Elle se pratique avec la main, les doigts ou à l'aide d'objets provoquant une pression ou des vibrations comme un sex toy, un coussin, un pommeau de douche, un vibromasseur, etc. C'est un des moyens d'apprendre à connaître son corps et de découvrir des sensations de plaisir. La masturbation est plutôt une pratique solitaire, mais elle peut aussi se pratiquer dans le cadre de relations sexuelles avec son·sa ou ses partenaire·s. Connaître son corps et la manière d'arriver au plaisir; notamment via la masturbation, peut aussi permettre d'apprécier et de mieux appréhender les rapports sexuels avec autrui.

SANTÉ 77

QUI SE MASTURBE ?

Une idée préconçue suggère que les femmes auraient moins de désir sexuel que les hommes, et de fait, se masturberaient moins, voire pas du tout.

Parler de sa sexualité et de son plaisir n'est pas chose courante chez un grand nombre de femmes qui sont encore imprégnées d'un mélange de honte et de pudeur concernant ces sujets. Les chiffres des enquêtes lus de manière

chronologique montrent néanmoins une augmentation constante du pourcentage de femmes pratiquant la masturbation : en 1970, 73% des hommes pour 19% des femmes et en 2017, 95% des hommes pour 74% des femmes. Ce résultat suit l'évolution des mentalités, l'émancipation des femmes et la liberté d'expression.

Thématique abordée à la question : 37

QUESTION 37

Dessine le plaisir sexuel.

QUESTION DE RELANCE

Les rapports sexuels sont-ils toujours synonymes de plaisir ?

Très souvent quand on parle de plaisir sexuel, on a tendance à le résumer à l'atteinte de l'orgasme. Or, il n'existe pas une sexualité unique, ni une manière linéaire d'avoir

du plaisir, mais bien des sexualités et des plaisirs multiples. L'orgasme ne doit pas être le but à atteindre obligatoirement pour dire qu'un rapport sexuel est « réussi ».

Le cerveau peut être considéré comme le premier centre du plaisir du corps. En effet, il est responsable des émotions, des perceptions, des souvenirs, de la sécrétion des hormones, etc. Ce sont donc l'ensemble de ces signaux qui peuvent indiquer si une expérience est agréable ou désagréable.

Le plaisir est aussi en partie construit culturellement, sous l'influence de la morale, des traditions, des sciences, des médias, etc. De manière générale, les hommes seront souvent encouragés dans leur sexualité alors que les femmes en seront plutôt «protégées». Les médias destinés aux femmes promeuvent un modèle amoureux conjugal où il est généralement question de «faire plaisir», de «prendre soin de», tandis que les médias destinés aux hommes encouragent ceux-ci à développer une sexualité motivée par le plaisir et les performances sexuelles (fréquence, durée, longueur, etc.).

LES RAPPORTS SEXUELS SONT-ILS TOUJOURS SYNONYMES DE PLAISIR ?

Non, pas forcément. Il ne suffit pas qu'il y ait désir et rapport sexuel pour qu'il y ait plaisir: Le plaisir est partagé si le désir est mutuel et le moment adéquat. Il dépend notamment du fait qu'il y ait consentement entre les partenaires.

Par ailleurs, la recherche du plaisir sexuel ne doit pas être une norme pour être heureux·se. Certaines personnes s'abstiennent de rapports sexuels par choix, d'autres disent ne pas ressentir d'attraction sexuelle (environ 1% de la population). D'autres peuvent également avoir des douleurs lors des rapports sexuels (par exemple en cas de vaginisme, dyspareunie, etc.).

Thématique abordée aux questions :
18, 34, 35 et 36

Q.
37

SANTÉ 79

CONTRACEPTION

QUESTION 38

Mime la pose d'un préservatif externe.



QUESTION DE RELANCE

À qui doit revenir la responsabilité de la contraception ?
Celle-ci peut-elle être partagée et comment ?

Le préservatif externe est un étui mince, souple, fabriqué en latex ou en polyuréthane, qui permet d'éviter les contacts entre les muqueuses et les liquides sexuels de chacun·e des partenaires. Il protège des grossesses non-désirées ainsi que du VIH (Virus de l'Immunodéficience Humaine) et des IST (Infections Sexuellement Transmissibles).

Il existe deux types de préservatifs: l'externe appelé «préservatif masculin» et l'interne appelé «préservatif féminin».

Le préservatif externe s'enfile sur le pénis en érection.

LA POSE DU PRÉSERVATIF EXTERNE : QUELLES SONT LES ÉTAPES ?

1. Avant toutes choses, vérifier la date de péremption, la présence du sigle CE (conformité européenne) et que l'emballage ne soit pas abîmé.



2. Déchirer délicatement l'emballage avec les doigts afin de ne pas détériorer le préservatif (attention de ne pas l'endommager avec les dents, les bijoux, une paire de ciseaux, etc.).



3. Poser le préservatif sur l'extrémité du pénis en érection. Pincer délicatement le petit réservoir entre deux doigts pour en chasser l'air.



4. Le dérouler doucement (veiller à ce qu'il soit dans le bon sens; il doit pouvoir se dérouler vers le bas).



6. Après l'éjaculation, se retirer en tenant le préservatif à la base du sexe pour ne pas le perdre.



7. Nouer le préservatif et le jeter à la poubelle.

QUELQUES CONSEILS INDISPENSABLES :

- Ne pas superposer de préservatifs, cela augmente le risque de déchirure.
- S'il s'agit d'un rapport hétérosexuel, seul l'un des partenaires doit porter un préservatif. En effet, si les deux individus en portent un, il y a un risque plus accru de déchirure à cause des frottements.
- Utiliser un nouveau préservatif à chaque rapport sexuel.
- Pour diminuer le risque de déchirure du préservatif, utiliser un lubrifiant à base d'eau. Tout autre corps gras risque de fragiliser le préservatif.
- Veiller à garder le préservatif loin de la chaleur, la lumière, le soleil ou l'humidité.

Q.
38

Différents moyens de contraception dite masculine sont déjà en cours d'utilisation à travers le monde et certains sont encore au stade de l'étude. Très peu sont commercialisés à large échelle.

- Les **injections de contraceptifs** hormonaux en intramusculaire permettent l'arrêt de la production de spermatozoïdes. En l'absence d'études plus poussées, l'OMS en limite l'emploi à une durée de 18 mois par précaution.
- L'**injection d'un gel** à l'intérieur des canaux déférents (qui relient les testicules à la prostate) permet de bloquer le passage des spermatozoïdes dans le sperme. Cette méthode est toujours à l'étude pour vérifier sa réversibilité et ne sera donc pas commercialisée avant 5 à 10 ans. Aux États-Unis, des chercheurs-euses travaillent sur un produit similaire baptisé «Vasalgel».
- La **méthode thermique** consiste à augmenter légèrement la température des testicules grâce à la chaleur corporelle à l'aide d'un sous-vêtement adapté (le slip chauffant ou

l'andro-switch, un anneau en silicone). La production de spermatozoïdes est alors altérée jusqu'à diminuer sous le seuil de fécondité. Les effets à long terme sont inconnus (tout comme ils l'étaient pour la pilule dans les années 60). Cette méthode pas encore reconnue par l'OMS serait efficace à 99%. Sa réversibilité complète prendrait entre 3 et 9 mois.

- La **vasectomie** est une méthode de contraception définitive (à priori non réversible) largement pratiquée dans certains pays. Elle consiste à sectionner ou à boucher les canaux déférents qui relient les testicules à la prostate, empêchant ainsi le passage des spermatozoïdes dans le sperme. Cette méthode n'a aucune influence sur la qualité de l'érection, le volume éjaculatoire ou la libido. Il s'agit d'une opération bénigne réalisée sous anesthésie locale sur une personne majeure.

NB: Seuls les préservatifs protègent du VIH et autres IST.

À QUI DOIT REVENIR LA RESPONSABILITÉ DE LA CONTRACEPTION ? CELLE-CI PEUT-ELLE ÊTRE PARTAGÉE ET COMMENT ?

Partout dans le monde, ce sont les femmes qui sont principalement en charge de la contraception. La plupart des hommes ne partagent pas ou peu cette réflexion et la question n'est que très rarement abordée au sein du couple. L'idée que la contraception « n'est pas une affaire d'homme » est une construction sociale. Petit à petit, cette réalité est en train de changer. Si les hommes, les médecins, les pouvoirs publics en acceptent l'idée et la mise en pratique, la contraception masculine pourrait dès aujourd'hui être utilisée en alternance avec la contraception féminine. Un partage des responsabilités et des risques présente de nombreux avantages et fait progresser notre société vers davantage d'égalité entre les sexes.

Thématique abordée aux questions 39, 40, 41.

Q.
38



QUESTION 39



La pilule du lendemain doit-elle être prise uniquement le lendemain d'un rapport non protégé?

QUESTION DE RELANCE

La pilule du lendemain équivaut-elle à un avortement ?

La pilule d'urgence ou pilule du lendemain s'utilise après un rapport non protégé, en cas d'oubli, de mauvaise utilisation ou d'accident de contraception. L'hormone qu'elle contient (progestérone) permet de bloquer ou de retarder l'ovulation et d'empêcher ainsi la fécondation. Elle doit être prise le plus rapidement après un rapport à risque, car son efficacité décroît avec le temps.

Il existe deux pilules d'urgence :

- l'une à prendre jusqu'à 72h (3 jours) après le rapport ;
- l'autre jusqu'à 120 heures (5 jours) après le rapport.

La pilule du lendemain est un moyen de contraception d'urgence, bien que sa prise répétée ne pose pas de problème de santé connu. Attention, la pilule du lendemain ne protège pas lors des rapports sexuels suivants ! De plus, si l'ovulation a déjà eu lieu, celle-ci ne sera pas efficace. Il est recommandé de choisir une méthode de contraception régulière pour des raisons de fiabilité.

On la trouve:

- en pharmacie : gratuitement sur ordonnance pour les jeunes de moins de 25 ans ou entre 10 et 25 euros sans ordonnance (sans limite d'âge)³;
- dans les centres de planning familial agréés par la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale: gratuitement pour toutes, peu importe l'âge, et sans ordonnance.

Le DIU (dispositif intra-utérin) au cuivre (appelé aussi stérilet) peut également être utilisé comme contraception d'urgence. Il doit être placé par un·e médecin dans l'utérus maximum 5 jours après le rapport sexuel à risque ou jusqu'au 12^e jour du cycle menstruel. Le DIU ne nécessite aucune intervention chirurgicale et peut tout à fait convenir à une personne qui n'a jamais eu d'enfants.

Il est au prix d'environ 60 euros sur prescription médicale et est entièrement remboursé pour les jeunes femmes de moins de 25 ans en ordre de mutuelle. Plusieurs mutualités accordent un remboursement complémentaire sans restriction d'âge.

LA PILULE DU LENDEMAIN ÉQUIVAUT-ELLE À UN AVORTEMENT ?

La pilule du lendemain n'équivaut pas à un avortement. Elle permet de bloquer ou de retarder l'ovulation. Si au moment de la prise de la pilule du lendemain, un ovule a déjà été fécondé par un spermatozoïde, elle n'aura aucun effet.

Thématique abordée aux questions 38, 40 et 41.

³ Une proposition de loi sera votée fin 2020 pour la gratuité de la pilule du lendemain sans ordonnance et sans limite d'âge en pharmacie.

Q.
39

SANTÉ 05

QUESTION 40



Dessine trois moyens de contraception féminine.

QUESTION DE RELANCE

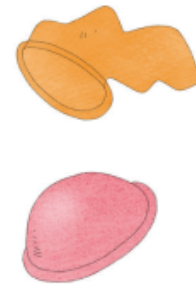
Quel est le meilleur moyen de contraception féminine ?

Les moyens de contraception sont toutes les méthodes permettant de réduire le risque de grossesse lors des rapports sexuels. Il existe de nombreux moyens de contraception dont les avantages et les inconvénients varient.

Attention, mis à part les préservatifs, les moyens de contraception ne protègent pas des Infections Sexuellement Transmissibles (IST).

Les moyens « barrières » (non-hormonaux) font obstacle en empêchant les spermatozoïdes d'arriver à l'ovule :

- Le **préservatif interne** (ou préservatif féminin) protège autant d'une grossesse non-désirée que des IST. Il est muni d'un anneau souple et se place à l'intérieur du vagin (avec anneau) ou dans l'anus (sans anneau) jusqu'à trois heures avant le rapport sexuel.
- Le **diaphragme** est un dispositif en silicone qui se place dans le vagin. Il est souvent associé à un spermicide qui rend les spermatozoïdes inactifs. Ce moyen de contraception est peu utilisé en Belgique et, par conséquent, peu connu et difficile à acquérir.



Illustrations: Prisca Jourdain

- Le **DIU** (dispositif intra-utérin) en cuivre (souvent appelé stérilet) est un petit dispositif placé dans l'utérus par un médecin ou par une sage-femme. Il est efficace pendant 5 ans et certains DIU peuvent rester en place pendant 10 ans. Il peut être utilisé comme contraception d'urgence en cas d'oubli, de mauvaise utilisation, d'absence ou d'accident de contraception.



Les moyens hormonaux contiennent un ou plusieurs types d'hormones dont le dosage est efficace pour bloquer l'ovulation, épaissir la glaire cervicale et/ou empêcher la muqueuse utérine de se développer pour accueillir un ovule fécondé.

- La **pilule contraceptive**: il en existe deux grands types. La pilule combinée contient deux types d'hormones (œstrogènes et progestatif) alors que la pilule dite «micro-dosée» ne contient qu'un progestatif. Les modalités de prise des pilules varient selon les types.
- Le **patch hormonal** (ou patch contraceptif) est à coller sur la peau une fois par semaine pendant trois semaines. Pendant la 4^e semaine, il ne faut pas coller de patch, l'effet contraceptif se poursuit. C'est souvent à cette période que les règles apparaissent.
- L'**anneau vaginal** (ou anneau mensuel) s'insère dans le vagin et libère des hormones similaires à celles de la pilule pendant trois semaines. Ensuite, il faut l'enlever durant une semaine (pendant laquelle l'effet contraceptif se poursuit) puis en remettre un neuf. S'il devait constituer une gêne lors du rapport sexuel, il peut être retiré pendant trois heures maximum. Il est important de le laver à l'eau froide ou tiède avant de le replacer (attention: jamais à l'eau chaude).



Q.
40



Illustrations: Prisca Jourdain

SANTÉ 87

- Le **DIU** (dispositif intra-utérin) hormonal est un petit dispositif placé dans l'utérus par le-la médecin. Il contient un petit réservoir qui diffuse des hormones en continu durant 3 ou 5 ans.
- L'**implant hormonal** (ou implant contraceptif) est un petit bâtonnet placé sous la peau du bras. Il diffuse des hormones en continu pendant trois ans.
- L'**injection de progestatifs** (ou piqûre contraceptive) est réalisée par un-e médecin ou gynécologue tous les trois mois.



Illustrations: Prisca Jourdain

La contraception définitive:

- La ligature ou obstruction des trompes consiste à obstruer (avec des clips) ou à ligaturer (avec un fil) les trompes utérines afin qu'elles ne véhiculent plus l'ovule vers l'utérus.

Des méthodes naturelles, telle que la méthode des indices combinés, existent. Il s'agit davantage d'une méthode de planification que de contraception. Elle repose sur l'observation de la température du corps (plus élevée lors de l'ovulation) et de la glaire cervicale ainsi que de la position du col de l'utérus.

QUEL EST LE MEILLEUR MOYEN DE CONTRACEPTION FÉMININE ?

Le meilleur moyen de contraception dépend de la situation et des besoins de chaque personne. On peut donc en changer au cours de la vie. Il est important d'utiliser le moyen de contraception correctement afin d'éviter les accidents. Aucun n'est fiable à 100%.



Thématique abordée aux questions 38, 39 et 41.

QUESTION 41



Modèle une plaquette de pilule contraceptive.

QUESTION DE RELANCE

Quels sont les moyens de contraception sans hormones ?

La pilule contraceptive est une méthode de contraception hormonale. Ce médicament se présente sous la forme d'une plaquette contenant généralement 21 pilules. La femme en avale une chaque jour, au même moment de la journée. Lorsque la plaquette est terminée, elle attend 7 jours avant d'entamer une nouvelle plaquette, période durant laquelle survient l'équivalent des règles. Il existe d'autres types de pilules dont le dosage en hormones et/ou le mode d'emploi diffère.

Q.
41

QUELS SONT LES MOYENS DE CONTRACEPTION SANS HORMONES ?

- Le DIU (Dispositif Intra-Utérin) au cuivre.
- Le préservatif externe (ou préservatif masculin).
- Le préservatif interne (ou préservatif féminin).
- Le diaphragme.
- La contraception définitive (ligature ou obstruction des trompes utérines / vasectomie).
- La méthode de contraception masculine thermique (voir Q.38).

Thématique abordée aux questions 38, 39 et 40.

SANTÉ 89

IST

QUESTION 42

?

Que signifient les lettres IST ?

QUESTION DE RELANCE

Quelles peuvent-être les conséquences d'une IST ?

Les Infections Sexuellement Transmissibles (**IST**) sont des infections provoquées par des bactéries, des virus ou des parasites qui se transmettent par contact sexuel (sexe oral, vaginal et/ou anal).

QUELLES PEUVENT ÊTRE LES CONSÉQUENCES D'UNE IST ?

Si elles ne sont pas dépistées, ni traitées, elles peuvent provoquer des douleurs pelviennes chroniques, une fragilisation des muqueuses, une stérilité, un cancer. Le seul moyen de prévenir la plupart des IST est l'utilisation d'un préservatif interne et/ou externe.

Thématique abordée aux questions : 43, 44 et 45

QUESTION 43

?

Cite trois infections sexuellement transmissibles.

QUESTION DE RELANCE

Peut-on avoir des rapports sexuels avec une personne atteinte du VIH ?

Les Infections Sexuellement Transmissibles sont transmises par des bactéries, des virus ou des parasites.

Parmi les IST les plus connues, il y a le VIH, la chlamydia, le human papillomavirus (HPV), la gonorrhée, l'herpès génital, la syphilis, les hépatites A, B et C, le trichomonas, etc.

Les IST se transmettent, notamment, par contacts sexuels: pénis/vagin, pénis/bouche, pénis/anus, anus/bouche, vagin/bouche, vagin/vagin. Certaines IST, comme l'herpès, peuvent se transmettre aussi par simple contact cutané avec la région infectée.

PEUT-ON AVOIR DES RAPPORTS SEXUELS AVEC UNE PERSONNE ATTEINTE DU VIH ?

Une personne peut avoir des rapports sexuels avec une personne séropositive sans risque en utilisant un préservatif.

Les personnes séropositives peuvent réduire leur charge virale (la quantité de virus dans le sang) en suivant un traitement antirétroviral (trithérapie). Lorsque cette charge virale devient indétectable grâce au traitement suivi, la personne séropositive n'est pas guérie, mais elle ne risque plus de transmettre le VIH lors de relations sexuelles sans préservatif.

Q.
43

Thématique abordée dans les questions : 42, 44 et 45

SANTÉ 91

QUESTION 44



Dessine une personne atteinte d'une IST.

QUESTION DE RELANCE

Que faire pour se protéger des IST ?

Les principaux symptômes des IST sont de la fièvre, des douleurs dans le bas du ventre, des rougeurs sur les organes génitaux, des éruptions cutanées, des écoulements anormaux au niveau des organes génitaux, etc.

Il arrive que certaines IST soient asymptomatiques, c'est-à-dire sans symptômes visibles ; elles peuvent alors passer inaperçues. D'où l'importance du dépistage.

QUE FAIRE POUR SE PROTÉGER DES IST ?

Pour se protéger des IST, il est important de veiller à ce que du sang, du sperme, du liquide séminal ou des sécrétions vaginales ou anales n'entrent pas en contact avec les muqueuses génitales, anales ou buccales et vice-versa. Un simple contact entre muqueuses peut également être à l'origine d'une infection par une IST. Certaines IST se transmettent aussi par contact cutané, frottement, caresse sexuelle ou par contact direct avec la région infectée (parties génitales, anus), même sans lésion apparente (ex: herpès génital).

Le moyen de protection contre la plupart des IST est l'utilisation du préservatif lors des pénétrations (vaginales ou anales) et des fellations. Un carré de latex peut être utilisé

en cas de cunnilingus ou d'anulingus. Pour certaines IST, le préservatif n'est pas efficace à 100%. C'est notamment le cas du human papillomavirus (HPV) qui touche environ 90% des personnes actives sexuellement, mais qui disparaît de lui-même chez la majorité des personnes atteintes.

Thématique abordée dans les questions : 42, 43 et 45

QUESTION 45



Mime une personne qui fait un dépistage IST.

QUESTION DE RELANCE

Qui est concerné-e par les dépistages IST ?

Q.
45

Le dépistage d'une IST peut se faire auprès d'un·e médecin, dans un centre de planning familial, un centre de dépistage, une maison médicale ou un hôpital.

Plusieurs types de dépistages existent :

- pour la syphilis, l'hépatite B et C, le VIH : dépistage par prise de sang ;
- pour le HPV : dépistage par examen et prélèvement locaux, par frottis ;
- pour la gonorrhée et la chlamydia : dépistage par prélèvement urinaire ou frottis ;
- pour l'herpès génital : dépistage par examen, frottis ou prise de sang.

QUI EST CONCERNÉ·E PAR LES DÉPISTAGES IST ?

Toutes les personnes sexuellement actives. Une personne court plus de risques si elle a une ou des relations sexuelles avec un·e partenaire dont elle ne sait pas si celui-ci ou celle-ci est porteur·se d'une IST ou infecté·e. Les dépistages, seul·e ou en couple, permettent de faire le point et de s'assurer que l'on n'est pas porteur·se ou infecté·e.

Si les IST sont dépistées assez tôt, elles peuvent être guéries ou fortement réduites à l'aide d'un traitement adapté (VIH, herpès génital, etc.).

En cas d'infection par une IST, il est essentiel d'en informer son·sa·ses partenaire·s afin de lui·leur permettre de se soigner et d'éviter toute transmission par ailleurs.

Ne pas signaler une IST à son·sa·ses partenaires peut entraîner des poursuites judiciaires pour non-assistance à personne en danger.

Thématique abordée dans les questions :
42, 43 et 44



RELATIONS

RELATIONS 95

LGBTQIA+

QUESTION 46



Quelle est la différence entre une personne travestie et une personne transgenre ?

QUESTION DE RELANCE

Toutes les personnes transgenres optent-elles pour des opérations chirurgicales dans le cadre de leur transition ?

Le terme **transgenre** renvoie à l'identité de genre d'une personne tandis que **travesti-e** renvoie à une action liée à l'expression de genre. Pour comprendre ces notions, nous allons aborder quelques définitions.

On a tendance à confondre le sexe et le genre, or ils sont différents.

Le sexe est un ensemble de caractéristiques biologiques qui déterminent si on est un **mâle**, une **femelle** ou une personne **intersexuée**. La plupart des gens connaissent deux sexes biologiques: le sexe mâle (celui qui a des chromosomes XY, un pénis, des testicules, une prostate, de la testostérone, etc.) et le sexe femelle (celui qui a des chromosomes XX, un clitoris, un vagin, un utérus, des ovaires, des œstrogènes, des seins, etc.). Une personne

intersexuée se situe sur un continuum entre ces deux catégories. Il existe de multiples variations (46 reconnues à ce jour) entre les deux sexes et ces variations ne sont pas des maladies ou des anomalies. On estime qu'il y a entre 1,7 et 4% de personnes intersexuées dans la population.

Le genre, terme provenant des sciences sociales, est une construction sociale basée sur des normes binaires différenciant les hommes et les femmes. Cette construction sociale associée à un sexe biologique des rôles et des comportements avant même la naissance. Les différences entre «être une femme» et «être un homme» relèvent donc d'un apprentissage par imitation, observation, injonction des comportements à avoir en société et non de données naturelles. À l'intérieur de ce système binaire, il existe au niveau individuel une grande variété de vécus.

On distingue notamment l'identité de genre et l'expression de genre.

L'identité de genre correspond au genre auquel une personne s'identifie :

- **les personnes cisgenres** s'identifient au genre qui leur a été assigné à la naissance;
- **les personnes transgenres** s'identifient à un autre genre que celui qui leur a été assigné à la naissance;
- **les personnes agenres** ne s'identifient à aucun genre particulier;
- **les personnes au genre fluide** sont des personnes dont l'identité de genre varie dans le temps.

L'expression de genre renvoie aux différentes façons dont les personnes expriment leur genre, de manière consciente ou inconsciente, et à la manière dont celle-ci est vue par les autres. Elle peut être perçue en fonction de différents signes tels que: la démarche, l'attitude, la posture, le langage, le style vestimentaire, la pilosité, etc. L'expression de genre peut être qualifiée entre autres de **masculine**, de **féminine**, d'**androgyn**e et englobe aussi des formes temporaires ou

Q.
46

RELATIONS 97

occasionnelles d'expression comme dans l'action de se travestir. Se travestir est une mise en scène des rôles de genre et joue sur des codes stéréotypés liés au masculin et au féminin. On appelle drag queen les personnes qui vont mettre en scène les archétypes féminins et drag king les personnes qui vont mettre en scène les archétypes masculins dans un cadre artistique. Se travestir n'est en rien une indication concernant l'orientation sexuelle ou l'identité de genre de la personne qui en fait le choix. C'est un moyen d'expression.

TOUTES LES PERSONNES TRANSGENRES OPTENT-ELLES POUR DES OPÉRATIONS CHIRURGICALES DANS LE CADRE DE LEUR TRANSITION ?

Non, toutes les personnes transgenres n'ont pas recours à la chirurgie (génitale ou autre). Il ne s'agit pas d'un passage obligé. Les démarches médicales entreprises peuvent viser à atteindre un point de confort ou sont dans certains cas obligatoires. Dans certains pays une opération de stérilisation est un passage obligé pour voir son identité transgenre reconnue par l'administration. Les parcours transidentitaires sont tous différents. Les traitements hormonaux, les soins du corps (épilations, maquillage, etc.), le choix vestimentaire font partie des différentes possibilités pour se rapprocher du genre auquel la personne s'identifie.

Étant donné le peu d'informations disponibles, les personnes transgenres sont confrontées à de réels obstacles. De plus, elles sont davantage exposées aux préjugés, aux discriminations, ce qui les amène à rencontrer des difficultés considérables dans des domaines comme la santé, le travail, l'éducation, les démarches administratives, etc.





©FCPPF



Identité de genre



Expression de genre



Q.
46



Sexe biologique



Thématique abordée aux questions 47, 48 et 49.

RELATIONS 99

QUESTION 47



Dessine ce que signifie LGBT(QIA+) sans écrire les lettres.

QUESTION DE RELANCE

Pourquoi avoir regroupé tous ces termes ?

Apparu dans les années 90, aux États-Unis, le terme **LGBT** est l'acronyme signifiant Lesbiennes, Gays, Bisexuel·le·s, Transgenres. Il regroupe des personnes ayant des orientations sexuelles et des identités de genre liées à ces 4 mots. Ces dernières années de nouvelles extensions de l'acronyme ont vu le jour afin d'inclure d'autres communautés telles que les personnes queer (personnes ayant une sexualité ou une identité de genre différente de l'hétérosexualité ou de la cisidentité), intersexuées et asexuelles: ce qui a donné naissance à l'acronyme suivant **LGBTQIA**.

Le « + » permet de refléter la dimension inclusive et multiple de cette communauté.

POURQUOI AVOIR REGROUPÉ TOUS CES TERMES ?

L'acronyme LGBTQIA+ met l'accent sur:

- la diversité des orientations sexuelles qui sortent de l'hétérosexualité stricte;
- la diversité des identités de genre qui existent en dehors des seules personnes cisgenres.

Cet acronyme questionne les sexualités et l'ensemble des normes de genre afin de mieux représenter les vécus individuels, mais aussi de rendre visible les discriminations dont souffrent ces personnes et de défendre leurs droits. L'homophobie et la transphobie existent partout. L'homosexualité a été retirée en 1990 de la liste des maladies mentales de l'OMS. Il faudra attendre 2019 pour la transidentité.

En résumé, les personnes représentées au sein de l'acronyme peuvent vivre des situations personnelles très différentes, mais ce qui les rassemble est l'exclusion d'un système cisgenre hétérosexuel dans lequel un mâle doit être un homme et se comporter « comme un homme » et une femelle doit être une femme et se comporter « comme une femme ».

Thématique abordée aux questions :
46, 48 et 49

Q.
47

RELATIONS 101

QUESTION 48



Dessine la bisexualité.

QUESTION DE RELANCE

La bisexualité est-elle une orientation sexuelle ?

LA BISEXUALITÉ EST-ELLE UNE ORIENTATION SEXUELLE ?

L'orientation sexuelle traduit une attirance émotionnelle (ou romantique) et/ou sexuelle qu'une personne connaîtra au cours de sa vie. Il existe plusieurs orientations sexuelles (pas uniquement homo-, bi- ou hétérosexuelles). Elles se définissent sur base du genre des personnes en jeu :

- **L'hétérosexualité** est une attraction émotionnelle et sexuelle pour une personne du genre/sexé opposé.
- **L'homosexualité** est une attraction émotionnelle et sexuelle pour une personne du même genre/sexé.
- **La bisexualité** est une attraction émotionnelle et sexuelle pour

toutes personnes, quel que soit leur genre/sexé. La bisexualité, malgré son nom, n'a jamais été strictement binaire.

- **L'asexualité** est définie par l'accent mis sur l'intimité émotionnelle, ou sur l'amitié, plutôt que sur l'attraction sexuelle ou l'intimité sexuelle. Les personnes asexuelles sont toutes différentes. Une personne asexuelle peut ressentir une attirance romantique pour des personnes du même genre (homoromantique) ou d'un autre genre (biromantique, hétéroromantique).

Thématique abordée aux questions :
46, 47 et 49

QUESTION 49



Modèle une famille homoparentale.

QUESTION DE RELANCE

Pour les couples homosexuels, quelles sont les options pour accéder à la parentalité en Belgique ?

L'homoparentalité concerne les familles avec deux pères ou deux mères.

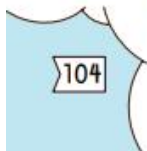
POUR LES COUPLES HOMOSEXUELS, QUELLES SONT LES OPTIONS POUR ACCÉDER À LA PARENTALITÉ EN BELGIQUE ?

- **L'adoption conjointe** est autorisée, grâce à la loi du 18 mai 2006, au même titre que pour les couples hétérosexuels. Cependant, les cas d'adoption internationale par des couples homosexuels sont rares en raison de la réticence, voire de l'interdiction faite par les pays d'origine des enfants. À ce jour, aucun des pays avec lesquels la FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles) a des accords pour l'adoption internationale n'accepte que les enfants soient adopté·e·s par des couples de personnes de même genre, voire des personnes célibataires.
- **La coparentalité** est l'association de plusieurs personnes pour donner naissance et élever un·e enfant, sans pour autant vivre ensemble. Seuls les parents biologiques se voient reconnaître le statut de parents légaux de l'enfant. Les parents dits « sociaux »,

Q.
49

à savoir les conjoint·e·s ou partenaires des parents biologiques, ne peuvent exercer conjointement l'autorité parentale ni être reconnu·e·s comme parents légaux de l'enfant (la législation belge ne reconnaissant que deux parents par enfant).

- **La procréation médicalement assistée (PMA)** est une technique médicale par laquelle une femme a recours à une insémination artificielle ou à une fécondation in vitro (FIV) à l'aide du sperme d'un donneur anonyme ou non⁴. Un couple lesbien ou des femmes célibataires qui désirent un enfant peuvent aussi concrétiser ce projet en dehors du champ médical, par rapprochement sexuel avec un homme, ou par insémination « artisanale » pratiquée avec le sperme d'un donneur connu. Les deux femmes auront le statut de mères légales si le couple est marié (notion de « présomption de maternité »). En l'absence de mariage, la partenaire de la mère biologique peut faire une demande d'établissement de filiation.



- **La gestation pour autrui (GPA)** est le recours à une mère porteuse. En Belgique, il n'existe actuellement pas de cadre légal en cette matière, ce qui permet à des couples homosexuels et hétérosexuels d'y avoir recours au travers d'équipes spécialisées dans différents hôpitaux, car « ce qui n'est pas illégal est autorisé ». L'adoption de l'enfant par le conjoint ou le·la partenaire homosexuel·le est possible, mais pas garantie.

Bien que différents sondages attestent d'une ouverture d'esprit en matière de perception de la famille, il subsiste tout de même des discriminations par rapport à l'homoparentalité. De nombreuses personnes estiment encore qu'un couple de personnes homosexuelles ne devrait pas accéder à la parentalité.

Thématique abordée aux questions :
46, 47 et 48.

⁴ L'insémination artificielle (IA) consiste à injecter un échantillon de sperme dans l'utérus tandis que la fécondation in vitro (FIV) revient à mettre en contact l'ovocyte et le spermatozoïde hors de l'utérus.

RELATIONS AMOUREUSES

QUESTION 50

Utilise trois mots pour faire deviner « couple » sans employer les termes : amour, hétérosexuel/homosexuel et relation.

QUESTION DE RELANCE

Quels sont les éléments favorables pour une relation amoureuse épanouissante ?

Le couple est une manière de parler de deux personnes qui décident ensemble de vivre une relation amoureuse et de s'y engager. Se dire en couple est souvent associé à quelque chose de sérieux, qui se prolonge dans le temps. Il est aussi possible de passer du temps avec une personne, d'être amoureux·euse et de ne pas se dire en couple. Le couple finalement ce n'est pas si simple à définir et sa définition peut évoluer dans chaque relation et au fil du temps.

QUELS SONT LES ÉLÉMENTS FAVORABLES POUR UNE RELATION AMOUREUSE ÉPANOUISSANTE ?

Les ingrédients pour former un couple dépendent des attentes de chaque personne. En général, une relation agréable/épanouissante, c'est une relation dans laquelle on peut :

- être entendu·e et pris·e au sérieux ;
- s'exprimer librement;
- se sentir en sécurité et soutenu·e ;
- vivre à l'abri de toutes formes d'abus relationnels;
- prendre des décisions éclairées concernant son corps, sa vie sexuelle.

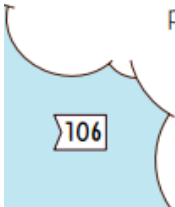
Cela implique également en retour de :

- écouter le·la partenaire ;
- communiquer ouvertement;
- être responsable de son bien-être et de ses propres comportements;
- respecter l'indépendance de son·sa partenaire, ses choix, ses désirs.

L'idéal est donc d'en parler avec son·sa partenaire et de définir ensemble les modalités de la relation. Voici quelques ingrédients :

- le respect mutuel, et cela avant/pendant/après la relation ;
- la confiance. Ex : sentir que les sentiments de l'autre sont sincères ;
- le soutien mutuel. Ex : se sentir soutenu·e dans ses projets personnels ;
- le sentiment de sécurité émotionnelle, affective et physique de chaque personne.
- l'égalité. Ex : décider conjointement des moyens de contraception et de prévention, partager les tâches ainsi que les responsabilités liées à la relation,...

Thématique abordée aux questions :
51, 52, 53, 54 et 56



QUESTION 51



Mime la jalousie amoureuse.

QUESTION DE RELANCE

Est-ce que la jalousie est une preuve d'amour ?

Être jaloux·se est un sentiment que tout le monde peut ressentir un jour. La jalousie n'est pas propre aux relations amoureuses: on peut la ressentir vis-à-vis d'un·e ami·e ou d'un·e membre de sa famille. La jalousie résulte d'une tendance à se comparer; se mesurer; s'identifier aux autres. Elle survient dans une relation à trois: soi-même, la personne aimée et un·e autre dont on craint qu'il·elle prenne notre place.

Q.
51

EST-CE QUE LA JALOUSIE EST UNE PREUVE D'AMOUR ?

Certain·e·s considèrent la jalousie comme une « preuve d'amour » parce qu'elle démontrerait l'attachement de l'un·e à l'autre. Malgré le sentiment d'attention que l'on reçoit, la jalousie est surtout le signe d'un profond manque affectif et d'une faible estime de soi.

Bien souvent, la personne jalouse souffre et fait souffrir. La jalousie peut entraîner certains comportements servant à contrôler l'autre: surveiller sa manière de s'habiller; ses ami·e·s, ses contacts sur les réseaux sociaux, ses messages... or, si l'un·e contrôle l'autre, la relation devient un rapport de pouvoir; de possession et de domination de l'un sur l'autre, ce qui peut conduire à des comportements de violence conjugale (voir Q.6).



QUESTION 52



Quelle est la différence entre le polyamour
et la polygamie ?

QUESTION DE RELANCE

Pour ou contre le polyamour ?

Le polyamour est une manière de vivre les relations amoureuses que les partenaires entretiennent avec plusieurs personnes consentantes. Il est fondé sur la liberté sentimentale et sexuelle, l'égalité et l'honnêteté entre partenaires, le respect des choix individuels et de l'autonomie de chacun-e, le consentement mutuel.

La polygamie est une relation conjugale non-exclusive. Les sociétés pratiquant la polygamie réservent souvent, soit aux hommes (le plus généralement), soit aux femmes, la possibilité de se marier avec plusieurs personnes en même temps. Dans la plupart des cas, cela n'est pas vécu comme une contrainte, mais comme une absence de choix.

Le polyamour est différent de :

- L'infidélité, qui est une forme de non-exclusivité, mais non consentie par tous les partenaires.
- L'échangisme ou le libertinage, qui sont des formes de non-exclusivité sexuelle à visée récréative pour un couple (ou un·e personne célibataire), impliquant néanmoins une exclusivité affective ou sentimentale.

QUESTION 53



Dessine les étapes d'une relation amoureuse.

QUESTION DE RELANCE

Existe-t-il une seule forme de relation amoureuse ?

Q.
53

Avant d'être une succession d'étapes, une relation amoureuse est, avant tout, une expérience de vie avec son lot de bouleversements et d'ajustements. Il n'y a donc pas de scénario unique. Néanmoins, quelle que soit leur durée, la plupart des relations amoureuses passent par différentes étapes chronologiques. Certain·e·s auteur·e·s en identifient trois :

- Une **phase d'attraction** forte et intense durant laquelle l'un·e et l'autre se découvrent. C'est généralement une période d'euphorie où l'on a tendance à idéaliser la relation ainsi que son·sa partenaire et où on a l'impression qu'on se complète. Certain·e·s auteur·e·s l'appellent « lune de miel ».

- Une **phase de différenciation** où l'on découvre que l'autre n'est pas celui-celle que l'on imaginait. Peu à peu, on sort de l'illusion apportée par la fusion pour entrer dans la réalité. Cette étape de désenchantement est normale, elle n'est pas un déclin de l'amour, mais un ajustement. Elle permet généralement à chacun-e de se redéfinir et de faire le point sur ses désirs.
- Une **période d'engagement**: la relation s'installe dans la durée grâce à l'élaboration de projets communs présents et futurs, qui seront redéfinis au fil du temps.

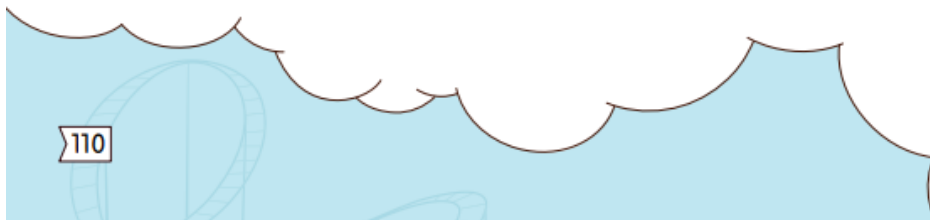
Toute la durée de la relation amoureuse sera rythmée par des moments de proximité (fusion) alternant avec des moments de distance/de différenciation, sortes de respirations qui permettent au couple d'évoluer.

Avec le temps, la relation peut également être semée d'embûches (moments de crise, disputes, etc.) qui sont autant d'occasions pour le couple de se réajuster et de décider de continuer ensemble (ou non) en tenant compte des évolutions personnelles de chacun-e. La séparation signe la fin de la relation et peut survenir à n'importe quelle étape.

EXISTE-T-IL UNE SEULE FORME DE RELATION AMOUREUSE ?

Si la relation exclusive (tant sexuelle qu'amoureuse) est le type le plus fréquent et socialement accepté, il en existe beaucoup d'autres: relation libre ou ouverte, polyamour, sex-friends, etc.

Thématique abordée aux questions 50, 52 et 56.



QUESTION 54



Modèle l'amour.

QUESTION DE RELANCE

Comment sait-on qu'on est amoureux-euse d'une personne ?

Il n'y a pas une seule définition de l'amour, elle varie selon les personnes, les cultures, les religions ou encore le temps. C'est un ensemble complexe d'émotions, de comportements associés à de forts sentiments d'affection, de protection, de chaleur et de respect envers une autre personne. Le terme n'est pas univoque, car on peut aimer son-sa partenaire, ses parents, ses ami-e-s, etc. Il peut aussi y avoir de l'amour dans une relation destructrice ou toxique.

Cependant, nous nous référons généralement à l'amour romantique alors qu'il en existe d'autres comme l'amour platonique. Les expériences que l'on peut donc vivre dans le cadre d'un amour platonique sont les mêmes que celles d'un amour romantique: consentement, rupture, émotions fortes, etc. Ainsi les ruptures douloureuses, les relations abusives, le manque de respect, l'absence de consentement ne sont pas spécifiques aux relations romantiques et peuvent prendre part dans des relations platoniques ou amicales.

Q.
54

COMMENT SAIT-ON QU'ON EST AMOUREUX-SE D'UNE PERSONNE ?

Le début d'une relation est souvent synonyme d'euphorie, d'émotions intenses, de « papillons dans le ventre ». Le désir et l'envie d'une plus grande proximité avec l'autre ont une place importante. C'est tout un chamboulement (physiologique, émotionnel, affectif, cognitif) qui est souvent associé à une forme de bien-être. Aimer c'est quelque chose d'actif et de vivant. Dès lors, il n'en existe pas une définition unique et celle-ci peut varier selon chacun·e et évoluer avec le temps.

QUESTION 55



Mime le consentement.

QUESTION DE RELANCE

Qu'est-ce qui fait que c'est parfois difficile de dire non ?

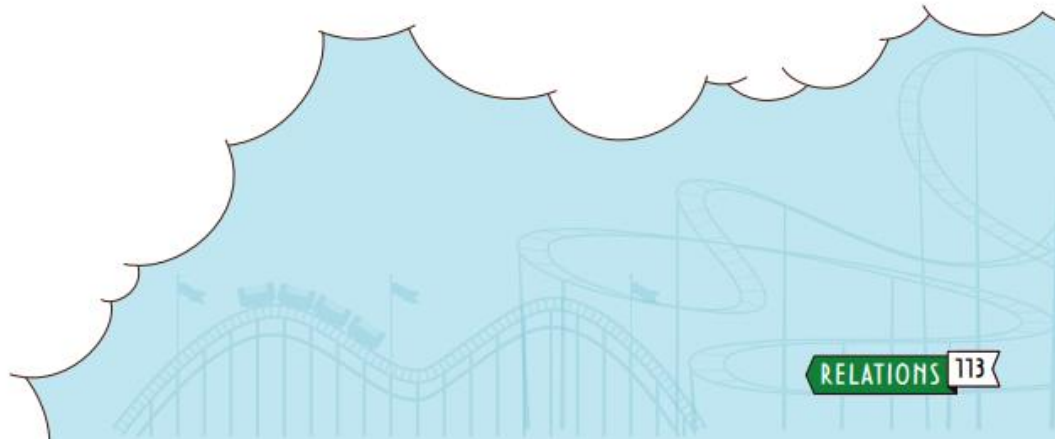
Note pour l'animateur·rice :

N'hésitez pas, après le mime, à demander aux participant·e·s quels ont été les indices corporels qui leur ont permis de reconnaître le mot. Vous pouvez aussi les inviter, par la suite, à lister un ensemble d'indices non-verbaux qui indiquerait un non-consentement.

Le consentement est un processus actif, mutuel pour décider et négocier volontairement, mais aussi librement, d'une action. Il s'applique à toutes les facettes de la vie et est la base d'une sexualité égalitaire, épanouie. Il est plus qu'un «oui enthousiaste» ou qu'un «non affirmé», un acquiescement ou un refus. Il prend place dans une dynamique relationnelle qui comprend un accord mutuel («con-sentir» = «ressentir ensemble») en dehors de toute forme de contrainte, entre les différentes personnes impliquées.

Ainsi le consentement n'est pas un ensemble de questions auxquelles sont données des réponses une fois pour toutes, mais bien un ajustement constant basé sur la communication. Un consentement actif permet à chaque personne de se sentir en sécurité, et que chaque «oui», chaque «non», chaque «peut-être» puissent être exprimés et entendus sans crainte. Le consentement c'est dire, questionner et écouter. C'est une responsabilité partagée qui passe avant tout par une communication réciproque et continue.

Q.
55



QU'EST-CE QUI FAIT QUE C'EST PARFOIS DIFFICILE DE DIRE NON ?

Au-delà de dire non, ce qui est difficile c'est de parler explicitement de consentement avec son·sa·ses partenaire(s). De plus, l'idée que le consentement va de soi est fort véhiculée par les différents médias. Les modèles amoureux, affectifs et sexuels sont largement représentés en dehors de toutes formes de communication autour des envies et des limites que chaque personne peut avoir. À cela s'ajoute le fait que les « non » qui peuvent être communiqués (verbalement ou non) sont souvent transformés en un « oui » implicite et qu'il est valorisé d'insister pour obtenir un « oui ». Or, un « non » n'est pas là pour se transformer en un « oui » après insistance ! Un rapport sexuel (avec pénétration) non consenti est un viol.

Il existe d'autres raisons pour lesquelles il peut être difficile de dire non et d'être entendu·e : nervosité, peur du rejet/de ne plus être aimé·e/de blesser l'autre, pression sociale, mais aussi ne pas savoir vraiment ce que l'on ne veut pas. Pourtant, pouvoir exprimer ses limites est indispensable pour vivre une sexualité épanouie et égalitaire. Premièrement pour soi, mais aussi pour la relation. Personne ne doit être obligé·e de se justifier après avoir communiqué un « non ».

Pouvoir dire non, recevoir un « non », le faire respecter sans que le lien ne soit rompu est une richesse dans une relation et ne fera qu'augmenter la confiance dans les « oui » exprimés.

Thématique abordée aux questions 57 et 58.



QUESTION 56



Modèle le premier baiser.

QUESTION DE RELANCE

À partir de quel moment peut-on se dire en couple ?

Les gens se souviennent souvent de leur premier baiser, que ce soit le premier de leur vie ou le premier échangé avec un·e nouveau·elle partenaire. Chaque personne a son idée de ce qu'est un baiser, voire un « vrai baiser » : long/rapide, humide/sec, avec ou sans la langue, etc. Il peut être un souvenir magique, un moment un peu décevant ou parfois même un moment drôle, à chacun·e son souvenir.

Q.
56

À PARTIR DE QUEL MOMENT PEUT-ON SE DIRE EN COUPLE ?

Il existe une pluralité de visions pour définir le couple. Se dire en couple et le vivre comprend généralement plusieurs étapes, dont la durée et les différentes temporalités peuvent varier.

En ce qui concerne le début de cette relation, c'est la même chose, il n'y a pas de réponse unique ! Ainsi, pour certaines personnes, un premier baiser, une première relation sexuelle sera le début officiel du couple, pour d'autres les premiers échanges suffiront, tandis que certain·e·s ne définiront pas leur relation à travers le couple, quand bien même ils·elles auraient eu plusieurs moments d'intimité (s'embrasser, faire l'amour, dormir ensemble).

Il peut arriver qu'on ne pense pas la même chose concernant la manière de définir la relation. D'où l'intérêt d'en parler, de confronter sa vision à celle de l'autre. De plus, il appartient aux personnes concernées de se dire ou non en couple : personne ne pourra le faire à leur place. À partir de ce moment-là, elles pourront écrire ensemble l'histoire de la naissance de leur couple.

QUESTION 57

Utilise trois mots pour faire deviner « désir » sans employer les termes : envie, attirance et excitation.

QUESTION DE RELANCE

Le désir et le consentement sont-ils la même chose ?

Le désir est une émotion, une impulsion, une force qui pousse une personne à une rencontre intime avec elle-même ou avec un·e autre. Plusieurs choses peuvent le provoquer : l'envie de voir une personne et d'être en contact avec elle, un souvenir, l'imagination, etc. Le désir sexuel peut aussi apparaître soudainement en réponse à un stimulus extérieur. Dans ces moments-là, le corps peut réagir de différentes manières : la respiration change, le pouls s'accélère, les tétons pointent, le clitoris et le pénis se gorgent de sang, le pénis se redresse et durcit, la vulve se lubrifie, etc.

LE DÉSIR ET LE CONSENTEMENT SONT-ILS LA MÊME CHOSE ?

Le désir sexuel n'est pas toujours simple à expliquer, du fait de ses multiples manifestations, mais aussi par l'intensité dans laquelle le corps peut être pris. La manière dont chacun·e va exprimer ce désir compte beaucoup en ce qui concerne le consentement.

On pense souvent que le désir doit absolument être satisfait quand il apparaît, alors qu'il peut tout à fait être reporté. Ce qui est important c'est que la manière dont on parle de son désir et dont on l'exprime laisse la place à l'expression des désirs et des limites de l'autre: ce qu'il·elle veut, ne veut pas. Car cela arrive souvent que les personnes n'aient pas les mêmes désirs aux mêmes moments.

Il y a de nombreuses manières d'exprimer ses désirs tout en plaçant le consentement au centre de la communication. C'est seulement ainsi que le désir sexuel pourra se transformer en désir mutuel, puis en plaisir partagé. À l'inverse, il y a des façons d'exprimer ses désirs qui étouffent le consentement mutuel et rendent difficile pour une personne de s'exprimer librement face aux désirs d'une autre personne.

Désir et consentement sont donc deux choses bien distinctes. Ressentir, exprimer ou vivre un désir est un droit, une liberté qui ne peuvent s'accomplir que dans le strict respect du consentement, des désirs de l'autre/des autres. En aucun cas, un désir ne peut être une force incontrôlable. Chacun·e a donc une responsabilité dans la manière d'en parler et de l'exprimer.

Q.
57

RELATIONS 117

QUESTION 58



Peut-il y avoir consentement si la personne est alcoolisée ou droguée ?

QUESTION DE RELANCE

Au regard de la loi, à partir de quel moment peut-on parler de viol ?

Il y a des situations où un consentement libre et éclairé ne peut pas être donné ou partagé : c'est le cas quand une personne est inconsciente, endormie ou dans un état second suite à une consommation d'alcool ou d'autres substances.

Dans ce cas, même si la personne n'a pas communiqué un « non », compte tenu du fait qu'elle n'est pas en pleine possession de ses moyens, aucune relation sexuelle ne peut être considérée comme consentie.

C'est aussi valable au cours d'une relation sexuelle : si une personne a consenti à un rapport sexuel et qu'elle perd connaissance pendant ce rapport, alors le consentement donné initialement n'est plus valable.

Les circonstances sont aggravantes si une personne, sous l'effet de l'alcool ou d'autres drogues, n'a pu s'apercevoir d'un refus émis par l'autre/la victime. Avoir bu n'est pas une excuse.

De même, si la victime a bu, cela ne change en rien la gravité de l'infraction. Une victime n'est jamais responsable de son viol, qu'elle soit ou non sous l'effet de l'alcool ou de drogues.

AU REGARD DE LA LOI, À PARTIR DE QUEL MOMENT PEUT-ON PARLER DE VIOL ?

Législation

Dans la loi belge, le viol est un crime.

« Tout acte de pénétration sexuelle, de quelque nature qu'il soit et par quelque moyen que ce soit, commis sur une personne qui n'y consent pas, constitue le crime de viol. Il n'y a pas consentement notamment lorsque l'acte a été imposé par violence, contrainte, menace, surprise ou ruse, ou a été rendu possible en raison d'une infirmité ou d'une déficience physique ou mentale de la victime ».

Le viol est sanctionné par des peines de prison de 5 à 10 ans, et plus s'il y a des facteurs aggravants (ex : viol sur mineur-e-s, au sein d'une même famille, etc.).

Pour plus d'informations, voir le Code pénal articles 372 à 376.

Q.
58

Thématique abordée aux questions 55 et 57.

RELATIONS 119

QUESTION 59

Utilise trois mots pour faire deviner « fidélité » sans employer les termes : cocu, tromper et amour.

QUESTION DE RELANCE

Qu'est-ce qui représente une infidélité pour vous ?

Une relation amoureuse implique un certain engagement affectif. La nature de celui-ci peut se décliner à l'infini en fonction de ce que les personnes ont envie d'y mettre. La fidélité en est un exemple, elle dépend de la nature de l'engagement. Être fidèle se définit donc par le fait de respecter et d'être honnête envers les règles qui ont été convenues à l'intérieur de la relation.

Par exemple, une personne dans un couple monogame sera infidèle si, en cachette de son·sa partenaire, elle développe une

relation amoureuse avec quelqu'un d'autre. Par contre, dans le cadre d'une relation polyamoureuse, ce comportement ne sera pas considéré comme de l'infidélité, car c'est une expérience consentie par chaque personne concernée. Pour autant, l'infidélité peut exister dans des relations polyamoureuses quand l'accord mis en place est transgressé par l'une des partenaires. C'est donc l'absence de respect et d'honnêteté envers les limites définies au sein de la relation qui relèvent de l'infidélité, non une liste d'actions.

QU'EST-CE QUI REPRÉSENTE UNE INFIDÉLITÉ POUR VOUS ?

Il n'y a pas de réponse unique. Chacun·e construit de manière consciente ou non sa notion de la fidélité et de l'infidélité. Plutôt que de croire que tout le monde en a la même notion, mieux vaut en parler avec son·sa partenaire.

QUESTION 60



Mime une séparation amoureuse.

QUESTION DE RELANCE

Peut-on tomber amoureux·euse plusieurs fois dans sa vie ?

Q.
60

Les séparations font partie intégrante des relations humaines. La plupart des relations amoureuses ne durent pas toute une vie bien que nous puissions penser ou espérer le contraire. Lorsqu'une relation ne fonctionne plus, c'est rarement le fait d'une seule personne.

Les raisons peuvent être multiples et variées: problèmes de communication, attentes irréalistes ou opposées, choix ou rêves de vie différents, manque de temps, valeurs éloignées, etc. Des questions de peurs aussi, d'incompréhensions, d'insécurité issues parfois de nos histoires personnelles ou familiales peuvent rendre l'attachement difficile ou douloureux.

Toutes les émotions sont possibles après une rupture et elle peut être vécue de manière très intense, quel que soit son âge ou son genre. D'ailleurs, une expression souvent

utilisée pour en parler est celle d'avoir « le cœur brisé ». À contrario, la séparation peut aussi être un soulagement, un apaisement lorsque la relation qui se termine ne convenait plus.

Souvent considérées comme des échecs, les ruptures pourraient au contraire être considérées comme des expériences qui permettent un changement, une recherche vers un apprentissage de ce qui fonctionne, vers un ajustement de ce qui est bon pour soi, dans le respect de l'autre. Bien se séparer est un apprentissage comme un autre.

PEUT-ON TOMBER AMOUREUX·SE PLUSIEURS FOIS SANS SA VIE ?

Après une rupture il est parfois difficile de croire qu'il est possible de retomber amoureux·se d'une autre personne. Il est aussi possible que la peur de s'engager intimement dans une relation prenne beaucoup de place. Ces manières de voir les choses s'ajustent avec le temps et peuvent progressivement perdre en intensité. Et il devient alors possible de s'ouvrir à de nouvelles relations, à de nouvelles expériences, à de nouveaux amours. Les relations - qu'elles durent deux jours, deux semaines, deux mois, deux ans ou toute une vie - sont des occasions de vivre l'amour de multiples manières, d'aimer et d'être aimé·e·s, de découvrir des facettes de soi dans les bras d'un·e autre, de grandir en rencontrant sa vision du monde.

Thématique abordée à la question : 50



POUR ALLER PLUS LOIN

Si vous désirez approfondir vos connaissances quant aux différentes thématiques abordées dans l'outil, nous vous invitons à visiter notre bibliographie. Vous pourrez la retrouver sur le site internet: www.inforfemmesliege.be

Rubrique: notre bibliographie

BIBLIOGRAPHIE DU LIVRET

1. SOCIÉTÉ

GENRE

Question de genre, comprendre pour dépasser les idées reçues, Perrine Lachenal, Editions le Cavalier Bleu, 2016.

Enseigner l'égalité filles-garçons, Naïma Anka Id-rissi, Fanny Gallot, Gaël Pasquier, DUNOD, 2018.

Contre les jouets sexistes, Collectif, Editions L'échappée, Paris, 2007.

UNIA

Centre interfédéral pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme et les discriminations

<http://www.unia.be>

Égalité filles - garçons

<http://www.egalitefillesgarcons.cfwb.be>

Emma, Politique, trucs pour réfléchir et intermèdes ludiques

<https://emmadit.com/2017/05/09/repartition-des-taches-hommes-femmes/>

Institut pour l'égalité des femmes et des hommes

<https://igvm-iefh.belgium.be/fr>

VIOLENCES

Amnesty International Belgique

<https://www.amnesty.be/campagne/droits-femmes/violence-conjugale/article/chiffres-violence-conjugale>

Aime sans violence

<http://www.aimesansviolence.be>

123

GAMS

Groupe pour l'abolition des mutilations sexuelles

<http://www.gams.be>

<https://gams.be/ressources-2/publications/>

<https://gams.be/mutilations-genitales-intersexè/>

Mutilations sexuelles: déconstruire les idées reçues, Stratégies concertées MGF, GAMS, Bruxelles, 2016.

Plan International

Égalité pour les filles et droits de l'enfant

<https://www.planinternational.be/fr/>

[blog/8-idees-recues-sur-lexcision](https://www.planinternational.be/fr/blog/8-idees-recues-sur-lexcision)

Organisation Mondiale de la Santé

[https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/](https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/female-genital-mutilation)

[detail/female-genital-mutilation](https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/female-genital-mutilation)

Fédération des Centres de Planning familial des FPS

<https://www.planningsfps.be/nos-dossiers-thematiques/dossier-violences-sexuelles/les-mutilations-genitales-feminines-mgf/>

SEXTING

Site sur le sexting

<http://www.sexting.be>

Infor-Jeunes

<https://inforjeunes.be/sexting-une-pratique-risqueè/>



Je décide ce qui concerne ma vie privée

<http://www.jedecide.be>

<https://www.jedecide.be/les-jeunes/photos-et-videos/nimporte-qui-peut-il-me-photographier-ou-me-filmer-comme-bon-lui-semble>

Amour 2.0, brochure, FCPPF, 2017

Petit guide illustré du respect dans la rue (ou ailleurs), brochure, Fédération des Centres de planning familial des FPS, 2014

PORNOGRAPHIE

Préliminaires du porno, petit manuel de la réduction des risques liés à l'usage de la pornographie, FCPPF, 2018

2. CORPS

ANATOMIE

Que se passe-t-il dans nos culottes?, brochure pédagogique, FCPPF et Femmes & Santé, 2020

Anatomia, outil pédagogique, FCPPF et O'YES, 2018-20

Mon nom est clitoris, outil pédagogique, FCPPF, 2020

Love Attitude

Centres de planning familial agréés en Wallonie et à Bruxelles

<http://www.loveattitude.be/contraceptions/>

Vidéo sur l'appareil reproducteur masculin et son fonctionnement:

https://www.youtube.com/watch?v=I_RI-RPbKyk

Vidéo Entre plaisir et santé: que savons-nous du clitoris?:

<https://www.youtube.com/watch?v=PCjo9mpblR8>

GROSSESSE & IVG

Love Attitude

Centres de planning familial agréés en Wallonie et à Bruxelles

<http://www.loveattitude.be/grossesse-et-avortement/>

Plateforme citoyenne pour une naissance respectée:

<http://www.naissancesrespectee.be>

PUBERTÉ

Les joies d'en bas, Nina Brochmann et Ellen Stokken Dahl, Actes Sud, 2018.

Que se passe-t-il dans nos culottes?, brochure pédagogique, FCPPF et Femmes & Santé, 2020

Les règles... quelle aventure, Elise Thiebaut, Mirion Malle, 2017.

VIRGINITÉ

Anatomia, outil pédagogique, FCPPF et O'YES, 2018-20

Le petit livre de la sexualité, Milan Jeunesse, 2008.

3. SANTÉ SEXUELLE

RELATIONS SEXUELLES

Mon nom est clitoris, outil pédagogique, FCPPF, 2020

Le petit livre de la sexualité, Milan Jeunesse, 2008.

Les joies d'en bas, Nina Brochmann et Ellen Stokken Dahl, Actes Sud, 2018.

Anatomia, outil pédagogique, FCPPF et O'YES, 2018-20

Page Instagram: «tasjoui»

PLAISIR

Documentaire «Mon nom est clitoris», Lisa Billuart Monet & Daphné Leblond, Iota Production, 2019.

Mon nom est clitoris, outil pédagogique, FCPPF, 2020

Anatomia, outil pédagogique, FCPPF et O'YES, 2018-20

CONTRACEPTION

Mon contraceptif

<http://www.mescontracptifs.be>

Mon contraceptif pour elle, lui et les autres, outil pédagogique

La contraception masculine

<http://www.contraceptionmasculine.fr>

IST

Plateforme de prévention sida

<http://www.preventionist.org>

4. RELATIONS

LGBTQIA+

Le perso-genre, Mix'outils, outil pédagogique, CEMEA, 2019

ASBL Genres Pluriels

<http://genrespluriels.be>

La vie en queer

Thématiques LGBTQIA+ et féministes depuis la perspective d'une personne trans non-binaire bi

<https://lavieenqueer.wordpress.com/>

Arc-en-ciel Wallonie asbl

Fédération wallonne des associations LGBTI

<https://www.arcenciel-wallonie.be/>

Les CHEFF

Fédération des jeunes LGBTQIA+

<https://www.lescheff.be/>

Fondation Ihsane Jarfi against homophobia

<http://www.fondation-ihsane-jarfi.be/>

Tels quels

Association LGBT Culture - Social

<https://telsquels.be/>



Réflexions

Site de vulgarisation scientifique de l'Université de Liège

http://www.reflexions.uliege.be/cms/c_415441/fr/orientation-sexuelle-sous-toutes-ses-cou-tures?part=1

Homoparentalités asbl

Association belge des parents, futurs parents LGBTQI+ et de leurs enfants

<http://www.homoparentalites.be>

RELATIONS AMOUREUSES

JDIWI de Amnesty International

Consentement, t'en dis quoi ?, outil pédagogique, FCPPF, 2019

Le petit livre de la sexualité, Milan Jeunesse, 2008.

Aime sans violence

<http://www.aimesansviolence.be>

Psy.be

<https://www.psy.be/fr/conseils/la-polygamie-cest-naturel>

CVFE

Collectif contre les violences familiales et l'exclusion

<https://www.cvfe.be/publications/analyses/208-le-polyamour-un-mode-de-relation-feministe>