

État des lieux
des besoins des établissements scolaires de
l'enseignement secondaire de
la Fédération Wallonie-Bruxelles en matière
d'Education à
la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle.

Enquête réalisée par les CLPS
dans le cadre des Points d'Appui EVRAS aux écoles

Mai 2016

*Ce document fait suite à l'état des lieux des ressources disponibles en matière d'EVRAS dans l'enseignement secondaire sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, réalisé par l'Inter-CLPS EVRAS (plateforme réunissant les membres des différents CLPS travaillant sur l'EVRAS), en 2014. Ce travail inclut la publication d'un **catalogue d'outils pédagogiques Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle**, réalisé par l'« Inter-docs » - Réseau des documentalistes des Centres Locaux de Promotion de la Santé.*

Ces documents peuvent être obtenus gratuitement auprès des CLPS et sont également téléchargeables sur leurs sites Internet.

Comité de rédaction

La rédaction de cet état des lieux est le fruit d'une coécriture :

Jill ARENS (CLPS de la province de Luxembourg), Adèle BRACAVAL (CLPS de Mons-Soignies), Melissa CHEBIEB (CBPS - Centre Bruxellois de Promotion de la Santé), René DEJONCKHEERE (CLPS du Hainaut Occidental), Muriel DIMBLON (CLPS de Huy-Waremme), Damien FAVRESSE (CLPS de Namur), Céline HOUTAIN (CLPS du Brabant Wallon), Stéphanie KOOP (CLPS de Verviers), Elise MALEVE (CLPS de Liège), Nancy PELTIER (CLPS de Charleroi-Thuin), Dominique WERBROUCK (CBPS - Centre Bruxellois de Promotion de la Santé), Isabeau WYEME (CLPS de Namur).

Mise en page

CLPS de la province de Luxembourg.

Remerciements

Nous remercions l'ensemble des personnes interviewées, directeurs/rices d'écoles, enseignants/es, éducateurs/rices et agents CPMS/SPSE qui ont aimablement participé aux entretiens.

Merci à Judith HENRION, stagiaire dans le cadre d'un master en santé publique, au CLPS de Liège, pour sa précieuse collaboration à la réalisation de cet état des lieux.

Avec le soutien financier de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de la Région Wallonne et de la Commission Communautaire Française de la Région de Bruxelles-Capitale pour le financement dans le cadre des subventions des Points d'Appui EVRAS des CLPS.

PROPOSITIONS DE LECTURE



Le document est scindé en six parties, si vous souhaitez découvrir le regard cumulé des différents intervenants scolaires à l'égard de l'EVRAS, nous vous invitons à commencer la lecture par l'analyse transversale (Partie 4). Si vous désirez prendre connaissance de ce qui est spécifique à chaque intervenant scolaire, nous vous suggérons de lire l'analyse descriptive par intervenant (Partie 3).

Afin de ne pas alourdir la lecture, nous avons choisi de ne pas systématiquement féminiser chaque terme, l'égalité hommes-femmes n'en demeure pas moins une de nos préoccupations.





ACRONYMES



AMO	Service d'Aide en Milieu Ouvert
CPF	Centre de Planning Familial
CEFA	Centre d'Education et de Formation en Alternance
CLPS	Centre Local de Promotion de la Santé
COCOF	Commission Communautaire Française
CPMS	Centre Psycho-Médico-Social
EVRAS	Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
IST	Infection Sexuellement Transmissible
NTIC	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
SAJ	Service de l'Aide à la Jeunesse
SIPES	Service d'Information Promotion Education Santé
SPJ	Service de Protection Judiciaire
SPSE	Service de Promotion de la Santé à l'Ecole
VAS	Vie Affective et Sexuelle
VRAS	Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle

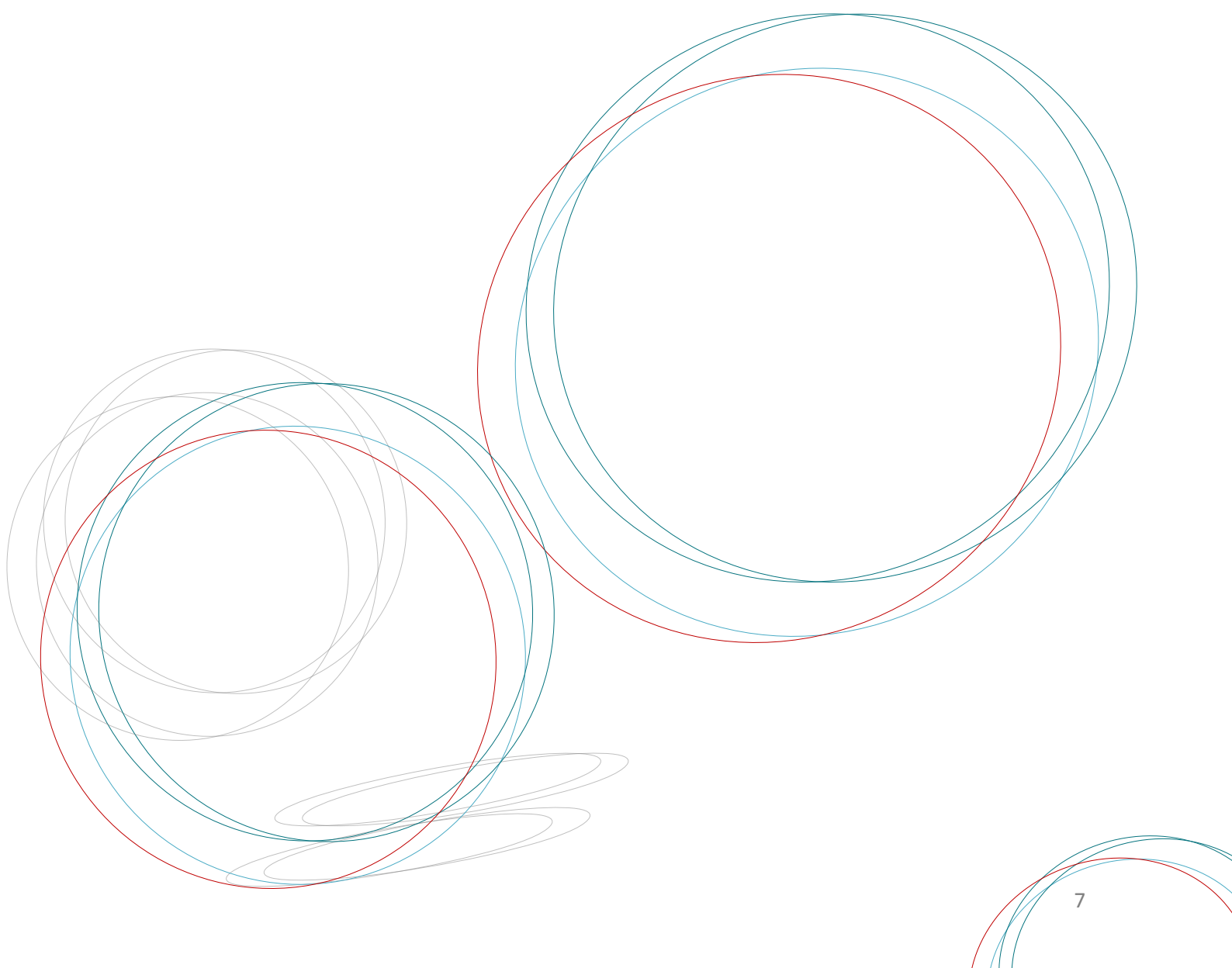


INTRODUCTION.....	8
I. CONTEXTE.....	9
1. La généralisation de l'EVRAS votée par le Parlement de la FWB.....	9
2. La création du dispositif « Point d'Appui EVRAS ».....	9
II. METHODOLOGIE.....	11
1. La délimitation du projet de collecte.....	11
2. La constitution de la base d'informations.....	12
3. L'analyse des données.....	13
III. ANALYSE DESCRIPTIVE PAR INTERVENANT.....	14
- LES DIRECTEURS.....	14
1. L'EVRAS vue par les directeurs.....	14
1.1. Les représentations de l'EVRAS.....	14
1.2. EVRAS : de la définition à la pratique.....	15
1.3. Le rôle de la direction.....	15
1.4. Le rôle de l'école.....	16
2. La perception des différents intervenants et de leurs rôles.....	18
2.1. Les intervenants scolaires.....	18
2.2. Les intervenants extra-scolaires.....	19
2.3. Les élèves.....	20
2.1. Les parents.....	22
3. Les besoins.....	22
3.1. Les besoins des directions.....	22
3.2. Les besoins des élèves identifiés par les directions.....	25
3.3. Les besoins par rapport aux interventions.....	25
- LES ENSEIGNANTS.....	26
1. L'EVRAS vue par les enseignants.....	26
1.1. Les représentations de l'EVRAS.....	26

12.	La pratique de l'EVRAS.....	27
13.	Le rôle de l'école.....	28
2.	La perception des autres intervenants.....	29
2.1.	Les intervenants scolaires.....	29
2.2.	Les intervenants extra-scolaires.....	30
2.3.	Les élèves.....	31
2.4.	Les parents.....	32
3.	Les collaborations avec les intervenants scolaires et extra-scolaires.....	32
4.	Les besoins.....	34
4.1.	Les besoins des enseignants.....	34
4.2.	Les besoins par rapport aux interventions.....	35
-	LES EDUCATEURS.....	37
1.	La pratique des éducateurs.....	37
1.1.	La pratique auprès des élèves.....	37
1.2.	La pratique de l'EVRAS.....	39
1.3.	Les représentations de l'EVRAS.....	40
2.	La perception des autres intervenants.....	42
2.1.	Les intervenants scolaires.....	42
2.2.	Les intervenants extra-scolaires.....	43
2.3.	Les élèves.....	44
3.	Le rôle et le regard de l'éducateur sur son milieu professionnel.....	45
3.1.	Les relations avec les autres intervenants de l'école.....	45
3.2.	Des freins contextuels à la généralisation de l'EVRAS.....	46
3.3.	Les relations avec les intervenants extra-scolaires.....	48
4.	Les besoins en EVRAS.....	48
4.1.	Les besoins des éducateurs.....	48
4.2.	Les besoins perçus chez les élèves.....	49
4.3.	Les besoins par rapport aux interventions.....	50
-	Les CPMS/SPSE.....	52
1.	Le contexte législatif et le positionnement des CPMS/SPSE dans le dispositif scolaire.....	52
1.1.	Les Centres Psycho-Médico-Sociaux (CPMS).....	52

1.2.	Les Services Promotion de la Santé à l'Ecole (SPSE).....	52
2.	La pratique de l'EVRAS auprès des élèves.....	53
3.	Les représentations de l'EVRAS.....	54
4.	La perception des autres intervenants.....	54
4.1.	Les intervenants scolaires.....	54
4.2.	Les intervenants extra-scolaires (CPF et autres associations).....	55
4.3.	Les élèves.....	55
4.4.	Les parents.....	56
5.	Le rôle des CPMS/SPSE dans leur milieu professionnel et institutionnel.....	56
6.	Les besoins des CPMS/SPSE.....	57
IV.	ANALYSE TRANSVERSALE.....	60
1.	Les représentations de l'EVRAS.....	61
1.1.	Une absence de définition partagée.....	61
1.2.	Une vision plus globale en théorie et plus succincte en pratique.....	63
2.	La représentation des besoins en EVRAS des jeunes.....	63
2.1.	Des besoins en EVRAS reconnus par tous.....	64
2.2.	Des besoins variables selon les jeunes.....	67
3.	Les conditions pour une opérationnalisation efficiente.....	70
3.1.	L'existence d'intervenants spécialisés externes.....	70
3.2.	La continuité et la complémentarité des interventions.....	71
3.3.	Les ressources adaptées aux missions.....	73
4.	Les freins.....	74
4.1.	L'attitude des parents.....	74
4.2.	Les multiples sollicitations politiques.....	75
4.3.	Un manque d'échanges entre intervenants.....	77
4.4.	Un corps professoral pas toujours impliqué.....	78
5.	Les facilitateurs.....	79
5.1.	Une demande de formation et d'information des intervenants.....	79
5.2.	Une survenue de situations « problématiques ».....	80
5.3.	Un choix et une dynamique d'établissement.....	81
6.	Les profils types des intervenants scolaires.....	83

V. BESOINS TRANSVERSAUX.....	87
1. Les besoins de formations.....	87
2. Le besoin d'une définition plus claire de l'EVRA.....	87
3. Le besoin d'une meilleure interconnaissance.....	87
4. Le besoin de plus de stabilité et d'une vision à long terme.....	87
5. Le besoin d'un positionnement clair de l'école.....	88
6. Le besoin du CPMS dans l'école.....	88
7. Le besoin d'une personne de confiance.....	88
VI. RECOMMANDATIONS.....	89
VII. BIBLIOGRAPHIE.....	93



INTRODUCTION

Ce document porte sur les *besoins des établissements scolaires de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) en matière d'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS)* et fait suite à d'autres travaux¹ déjà réalisés en cette matière.

Sa spécificité réside dans l'expérience que les auteurs de l'enquête, les personnes en charge des Points d'Appui EVRAS, ont développée au contact quotidien avec des professionnels du secteur associatif et scolaire. Elle se retrouve également dans la méthodologie utilisée pour recueillir et analyser les données. En effet, une trentaine d'entretiens semi-directifs ont été réalisés dans les différents arrondissements de la FWB auprès d'intervenants représentatifs de la « communauté éducative » (directions, enseignants, éducateurs et CPMS/SPSE). Cette méthode, qui invite les personnes interviewées à s'interroger sur leurs pratiques professionnelles, participe déjà en soi à un travail de promotion de la santé affective, relationnelle et sexuelle.

Ce document est constitué de six chapitres.

Un premier chapitre évoque quelques éléments de contexte ayant conduit au recueil des besoins des établissements scolaires de l'enseignement secondaire en matière d'EVRAS. Il s'agit entre autres de l'inscription de la généralisation de l'EVRAS dans les missions de l'école votée en 2012 par le Parlement de la FWB et de la mise en place effective en 2013 des Points d'Appui EVRAS. Il s'agit également de la planification qui a guidé les Points d'Appui EVRAS : le recueil des besoins fait suite à celui des ressources humaines et matérielles.

La méthodologie utilisée pour structurer le recueil et l'analyse des données est décrite dans un deuxième chapitre.

Vient ensuite la présentation des résultats pour chaque catégorie d'acteurs interviewés. Ce troisième chapitre se divise en quatre parties distinctes et autonomes qui présentent les logiques dans lesquelles ils s'inscrivent quand ils s'expriment au sujet de l'EVRAS.

Cette présentation par intervenant est suivie d'une analyse transversale de l'ensemble de ces résultats. L'objectif de ce quatrième chapitre est de dégager ce qui est commun aux différents discours tenus par l'ensemble des acteurs interviewés. Le cinquième chapitre résume les besoins transversaux de l'ensemble des acteurs interviewés.

En guise de conclusion, un sixième et dernier chapitre suggère un certain nombre de recommandations qui découlent des besoins analysés précédemment.

¹ Renard K. & al. : *Evaluation du projet pilote d'implantation structurelle d'animations à la vie affective et sexuelle à l'école en Communauté française de Belgique*. Unité de Promotion-Education Santé (ULB) et Département de Psychologie (FUNDP), 2005. / Beghin D. & al. : *Adolescentes : sexualité et santé de la reproduction. Etat des lieux en Wallonie et à Bruxelles*. SIPES d'ULB-PROMES (École de Santé Publique), la Fédération Laïque de Centres de Planning Familial, l'Agence Intermutualiste, l'Office de la Naissance et de l'Enfance, l'Institut de Démographie de l'UCL et l'Institut Scientifique de Santé Publique, Bruxelles, 2006. / *Etat des lieux des ressources en matière d'EVRAS dans l'enseignement secondaire sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les Points d'Appui EVRAS (CLPS)*, 2015. / Amerijckx G. & al. *La généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle en milieu scolaire. Enjeux structurels pour la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cahier Santé SIPES (ESP-ULB)*, Bruxelles, 2015.

I. CONTEXTE

L'état des lieux des besoins des établissements scolaires de l'enseignement secondaire s'inscrit dans un contexte dont les principales étapes sont brièvement évoquées ci-après.

1. La généralisation de l'EVRAS votée par le Parlement de la FWB

En juillet 2012, le Parlement de la FWB a voté favorablement l'inscription de la généralisation de « l'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle » (EVRAS) dans les missions de l'école. Les écoles de l'enseignement fondamental et secondaire (ordinaire et spécialisé) sont à présent dans l'obligation de prendre des initiatives en EVRAS dans le cadre de leur autonomie.

Cette généralisation vise à garantir l'équité pour tous les élèves de la FWB en matière d'EVRAS, quels que soient leur milieu social ou culturel, leurs traditions ou leurs croyances. Elle répond au constat que tous les élèves n'y ont pas accès. En effet, il existe un certain nombre de différences:

- entre les écoles : certaines sont parfois davantage circonspectes que d'autres à organiser l'EVRAS ;
- entre les types d'enseignements : une équipe interuniversitaire a montré en 2003 que les étudiants de l'enseignement technique, professionnel et artistique étaient plus dépourvus en EVRAS que ceux du général² ;
- dans l'organisation pratique (la durée, la fréquence, le type d'éducation,...) : pour certains jeunes, l'EVRAS s'inscrit dans des animations dispensées par des professionnels extérieurs expérimentés, tandis que pour d'autres, elle est partiellement évoquée lors d'un cours philosophique ou de biologie.

En juin 2013, un protocole d'accord a été proposé par la Ministre Fadila Laanan et adopté par les trois gouvernements de la FWB, de la Wallonie et de la COCOF pour soutenir la généralisation de l'EVRAS en milieu scolaire. Ce référentiel commun donne une définition de l'EVRAS, de ses objectifs, de ses thématiques, et encadre les échanges d'informations et de collaborations entre les secteurs concernés. Cette approche promeut le respect de l'autonomie pédagogique et philosophique de l'ensemble des intervenants.

2. La création du dispositif « Point d'Appui EVRAS »

Dix Points d'Appui ont été créés pour sensibiliser et encourager la mise en œuvre de l'EVRAS dans les écoles. Ce sont les 10 Centres Locaux de Promotion de la Santé (CLPS) qui accueillent depuis le 1^{er} septembre 2013 ce nouveau dispositif.

² Andrien M., Renard K., Vanorlé H., *Animations à la vie effective et sexuelle à l'école – Propositions d'objectifs, de thématiques et de stratégies, Bruxelles, 2003.*

Ces Points d'Appui sont chargés de faciliter les partenariats entre l'école et les acteurs associatifs. Ces derniers sont nombreux, tantôt experts de l'EVRAS dans toutes ses dimensions comme les Centres de Planning Familial, tantôt spécialistes d'une thématique, comme les associations qui luttent contre le sida, l'homophobie, les violences, etc.

Les Points d'Appui EVRAS mettent à disposition des écoles et des acteurs locaux des outils méthodologiques et pédagogiques (jeux pédagogiques, dossiers documentaires, campagnes, répertoires, promotion des formations et des animations,...). Ils réalisent également un état des lieux des ressources en EVRAS et des besoins des écoles secondaires. Enfin, ils soutiennent la concertation des acteurs impliqués dans l'EVRAS.

Le présent document concerne l'état des lieux des besoins des écoles. Il fait suite à une première phase de travail (de janvier 2014 à septembre 2014) qui a consisté en la réalisation de l'état des lieux des ressources en EVRAS et ce, à deux niveaux :

- l'état des lieux des ressources matérielles

Il s'agit d'un répertoire d'outils pédagogiques qui a été réalisé par le réseau des documentalistes des CLPS. Il recense 63 outils pédagogiques sélectionnés selon trois critères : la thématique, la date d'édition des outils et le type de support. Ce catalogue n'est donc pas exhaustif. La présentation de chaque outil s'accompagne d'une analyse et de conseils d'utilisation.

- l'état des lieux des ressources humaines

Il s'agit d'une enquête quantitative réalisée auprès des opérateurs en EVRAS de la FWB par les Points d'Appui de chaque CLPS. Cet état des lieux est une description de l'activité des divers professionnels intervenant dans le champ de l'EVRAS en milieu scolaire (SPSE, CPMS, Centres de Planning Familial, AMO, etc.) à un moment précis. Cette enquête permet d'identifier à un temps donné les interventions existantes, les milieux scolaires touchés, les tranches d'âges concernées, les thématiques couvertes,... Le traitement quantitatif des informations collectées couplé à des apports qualitatifs, via la confrontation des résultats à des groupes d'opérateurs locaux, a permis de nuancer les réponses obtenues et de stimuler les échanges au niveau local.

Les résultats de cette enquête ont fait l'objet d'un rapport édité en 2014³.

³ Document disponible auprès des CLPS.

II. METHODOLOGIE

« S'ils ne maîtrisent généralement pas les méthodes de recherche en sciences sociales, les acteurs connaissent le plus souvent bien mieux que les chercheurs les tenants et aboutissants de leur métier et de son environnement. La compétence pratique des acteurs est irremplaçable. Si leur point de vue ne représente pas la vérité, il est des vérités qu'ils sont les seuls à pouvoir dire. »⁴

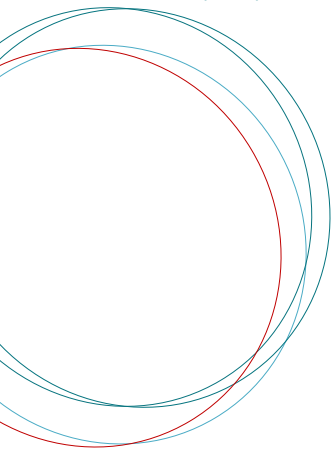
À la suite et en complémentarité de l'état des lieux des ressources en EVRAS⁵, ce second volet est consacré aux besoins des intervenants scolaires en EVRAS. Il s'agit par-là d'enrichir le regard porté sur la généralisation de l'EVRAS dans l'enseignement secondaire en focalisant, notamment, l'attention sur la manière dont ces intervenants se réapproprient cette mission. Ce recueil des besoins s'est effectué en 3 grandes étapes : la délimitation du projet de collecte, la constitution de la base d'informations et l'analyse des données retranscrites.

1. La délimitation du projet de collecte

Afin de mieux connaître les besoins des écoles en EVRAS, il a été décidé de centrer l'attention sur les besoins des intervenants scolaires (éducateurs, enseignants, SPSE, CPMS, directions) plutôt que sur les besoins des élèves.

L'objectif de ce projet de collecte est de favoriser la prise en compte des besoins des intervenants scolaires par les professionnels de l'EVRAS dans la mise en place de leurs actions en milieu scolaire. Il s'agit, in fine, de mieux connaître et comprendre l'attitude et le fonctionnement des intervenants scolaires (enseignants, éducateurs, agents CPMS, etc.) à l'égard de l'EVRAS (freins, opinions, potentialités, etc.) pour permettre aux professionnels de l'EVRAS de mieux appréhender ce milieu d'intervention et de pouvoir développer et réorienter, le cas échéant, leurs pratiques en fonction de cette connaissance.

La visée exploratoire et compréhensive de ce travail, préalable à une amélioration des actions, a fait opter pour une approche qualitative. Ce choix résulte entre autres d'un souci de :

- 
- prendre en compte la diversité des pratiques et des représentations des différents intervenants scolaires⁶ ;
 - identifier des éléments « décisifs en termes opérationnels, prospectifs et stratégiques »⁷ tels que les jugements de valeur à l'égard d'interventions, le sens donné à des actions, les contradictions à l'égard d'une pratique, les « fausses » croyances sur un sujet, etc. ;
 - appréhender la complexité, voire l'ambivalence⁸, de la généralisation de l'EVRAS dans le contexte scolaire où se côtoie une diversité de professionnels et où vraisemblablement l'être ensemble se conjugue de diverses manières ;
 - privilégier, en complémentarité des données issues des intervenants spécialisés et autres experts en EVRAS, l'expertise des acteurs connaissant le mieux la réalité scolaire parce que l'expérimentant et l'éprouvant au quotidien.

⁴ Van Campenhoudt L., Chaumont J.-M. et Franssen A., *La méthode d'analyse en groupe*, Dunod (Psycho Sup), Paris, 2005.

⁵ D'après le Protocole d'accord interministériel relatif à la généralisation de l'EVRAS en milieu scolaire, du 20 juin 2013, les points d'appui ont, notamment, pour mission de « réaliser un état des lieux en matière de ressources EVRAS et des besoins des écoles. Cet état des lieux devra être construit de manière à permettre une analyse globale au niveau de la FWB. ».

⁶ Blanchet A., Gotman A., *L'entretien*, A. Colin (Série « L'enquête et ses méthodes »), 2^{ème} édition, 2007.

⁷ Alami S., Desjeux D., Garabau-Moussaoui I., *Les méthodes qualitatives*, PUF (« Que sais-je ? »), 2009.

⁸ Alami S. & al. (2009), *op.cit.*

Les inégalités sociales de santé entre les élèves de l'enseignement qualifiant et ceux de l'enseignement général^{9, 10} ont amené à postuler que les besoins des acteurs officiant dans l'un ou l'autre de ces types d'enseignement diffèrent également.

2. La constitution de la base d'informations

La visée explicative de cette démarche exploratoire a conduit à collecter les informations via la technique des entretiens semi-directifs, sous « la forme de rencontres individuelles »¹¹, afin de privilégier la liberté de parole et cerner au mieux le positionnement des différents types d'intervenants scolaires. Conformément à cette technique de collecte, la trame des entretiens a été organisée autour de 3 thèmes qui ont été abordés de manière ouverte pour éviter d'en prédéterminer le contenu¹² et d'appréhender au mieux les différentes facettes¹³ de ce projet de généralisation. Ces thèmes concernent les représentations de l'EVRAS des intervenants scolaires, les raisons qui amènent une école à mener ou à ne pas mener des actions en EVRAS et leurs besoins professionnels en matière d'EVRAS.

Pour sélectionner les personnes interrogées, une matrice¹⁴ a été construite sur la base du type d'enseignement (transition, qualification, spécialisé) où elles officient d'une part, et de la fonction professionnelle exercée (éducateurs, directeurs, enseignants et agents CPMS/SPSE) d'autre part. Les agents des SPSE et CPMS ont été regroupés en une seule entité dans la mesure où les missions CPMS et SPSE sont assurées par une seule équipe dans l'enseignement organisé par la FWB et par certaines provinces. Dans ces circonstances, il est vraisemblable que les dynamiques professionnelles ont tendance à moins se différencier que lorsque les équipes sont séparées.

Au-delà de cette matrice, une attention particulière a été accordée au choix de personnes provenant des diverses filières de formation (libre, FWB, communal, provincial). De même, pour renforcer la diversité et élargir l'éventail des personnes interrogées¹⁵, nous avons veillé à interroger aussi bien des personnes exerçant au sein d'établissement que nous connaissons au travers de notre dynamique professionnelle que des travailleurs issus d'écoles que nous ne connaissons pas.

En tout, 31 entretiens approfondis ont été menés dont 10 de directeurs, 8 d'enseignants, 7 d'éducateurs, 5 d'agents SPSE/CPMS et 1 d'agent d'une équipe psycho-médicale de l'enseignement spécialisé. Dans cette perspective, chaque CLPS a mené en moyenne 3 entretiens. Ce partage équitable des entretiens entre les CLPS a permis, par la même occasion, de disposer du regard d'intervenants scolaires issus de l'ensemble du territoire de la FWB. Afin de permettre les analyses, les entretiens ont été enregistrés et retranscrits dans leur intégralité. Pour un seul d'entre eux, en l'occurrence un éducateur, la personne interrogée a refusé d'être enregistrée et l'information produite n'a été que partiellement exploitable dans l'analyse.

⁹ Moreau N., de Smet P., Godin I., *La santé et les comportements de santé*, in *La santé des élèves de l'enseignement secondaire : résultats de l'enquête HBSC 2010 en FWB, Sipes (ESP-ULB), Bruxelles, 2013.*

¹⁰ Favresse D., de Smet P., Godin I., *L'évolution de l'usage des psychotropes et des multimédias*, in *La santé des élèves de l'enseignement secondaire : résultats de l'enquête HBSC 2010 en FWB, Sipes (ESP-ULB), Bruxelles, 2013.*

¹¹ Albarello L., *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*, de boeck (coll. *Méthodes en Sciences Humaines*), Bruxelles, 2003.

¹² Desrosières A., (1989), in Vigour C., *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*, La Découverte, collection *Guides Repères*, 2005.

¹³ Fenneteau H., *Enquête : entretien et questionnaire*, Dunod, Paris, 2007.

¹⁴ Albarello L. (2003), *op.cit.*

¹⁵ Vigour C. (2005), *op.cit.*

3. L'analyse des données

Afin de faire ressortir, d'une part, la spécificité de chaque type d'intervenant scolaire et d'autre part, la transversalité des approches de l'EVRAS au sein de l'école, 4 sous-groupes d'analyse (le groupe « éducateurs », le groupe « enseignants », le groupe « directeurs » et le groupe « CPMS/SPSE ») ont été constitués d'une part et d'autre part, des rencontres entre tous les sous-groupes ont été organisées.

Une grille d'analyse permettant de classer les informations par thèmes (représentations, freins, facilitateurs, besoins, autres) a été utilisée pour découper les discours en fragments élémentaires et aider à faire apparaître les analogies¹⁶ entre les personnes interrogées. Elle a été utilisée pour, dans un premier temps, servir de base à l'analyse descriptive par groupe d'intervenants (identifier les attitudes communes et spécifiques à chaque intervenant scolaire, faire émerger les pratiques pertinentes à l'égard de l'EVRAS, repérer les éventuelles pistes de travail, etc.) et pour, dans un second temps, confronter ces résultats à l'analyse des autres groupes. Cette confrontation était, notamment, l'occasion de faire ressortir ce qui lie et différencie les intervenants entre eux (partage et divergence d'opinions, accord et désaccord sur les priorités, perspectives de complémentarités éventuelles, récurrences entre les résultats, etc.).

Conformément à la finalité exploratoire et, plus spécifiquement, afin de conserver la richesse des informations collectées et assurer une flexibilité conceptuelle, une démarche d'analyse inductive a été privilégiée, caractérisée par une logique récursive et itérative qui a été, notamment, facilitée par les trois phases d'analyse : en individuel, en sous-groupe et en groupe. Les résultats obtenus étant de l'ordre du consensus interprétatif, ils sont théoriquement susceptibles d'être moins empreints de subjectivité. De même, afin de toujours privilégier l'aspect découverte, l'appui sur les référents théoriques et conceptuels s'est principalement fait au cours du traitement de l'information, de manière à ne pas avoir « recours à des solutions trop rapidement esquissées »¹⁷ et de les adapter, le cas échéant, à l'objet de recherche. Il en va de même pour la corroboration d'interprétations auprès des résultats d'autres recherches.

¹⁶ Alami S. & al. (2009), *op.cit.*

¹⁷ Paillé P. et Mucchielli A., *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, A. Colin (coll. U), Paris, 2003.

III. ANALYSE DESCRIPTIVE PAR INTERVENANT

- LES DIRECTEURS

1. L'EVRAS vue par les directeurs

1.1. Les représentations de l'EVRAS

Les directions pensent qu'il est important de faire de l'EVRAS dans les écoles, mais sa mise en œuvre pose beaucoup de questions.

Une difficulté à cerner ce qu'intègre l'EVRAS

Pour les directions interviewées, la définition de l'EVRAS semble vague et floue. Elle est très souvent liée aux aspects relationnels - tant avec les condisciples, qu'avec l'école, les enseignants, les parents, voire les patrons plus tard. La majorité des directions mettent en avant la primauté de la dimension relationnelle de l'EVRAS, qui pour eux, correspond à la réalité quotidienne de la vie en société.

« (...) dans la relation élèves/professeurs, élèves/équipe, il y a vraiment énormément de relationnel. (...) avec la famille, les éventuelles structures de soutien extérieures : SAJ, SPJ,... On est dans le relationnel tout le temps. Tout le monde a travaillé sur le relationnel avec les élèves cette semaine. »

« Et avant c'était vie sexuelle, affective, relationnelle, etc., maintenant, on est plus dans le relationnel. Et donc la dimension de l'éducation sexuelle, elle, elle n'est quelque part pas vraiment prise en charge dans une information scolaire. »

Selon l'ensemble des directions, il faut intervenir en matière de sensibilisation, d'anticipation, d'ouverture au dialogue. Pour l'une d'elles en particulier, l'EVRAS englobe tellement d'éléments différents (relations, famille, école,...) qu'il est difficile de donner précisément une définition.

Une approche par problèmes

Lorsque les directions abordent les aspects sexuels, c'est souvent au départ des problèmes qu'elles ont rencontrés dans l'école, ce qui ne les empêche pas d'avoir une vision globale de la vie relationnelle, affective et sexuelle. Une école va plus loin dans la démarche en approchant le problème de manière interdisciplinaire et concertée. Chaque intervenant va, avec son point de vue et via l'intermédiaire de son cours, aborder le thème ou le sujet.

« Donc, on pose une situation problématique (grossesse) et tous les cours viennent apporter un éclairage théorique et/ou pratique et au terme de cette séquence d'apprentissage, le jeune vient présenter la situation, analyser la situation, et faire une proposition de solution. »

1.2. EVRAS : de la définition à la pratique

Si travailler les questions d'EVRAS semble important pour les directions, certaines se questionnent sur la manière de le faire.

Une intervention qui vise à amener l'ouverture et la réflexion

Une lecture transversale des entretiens des directeurs fait apparaître une vision de l'intervention en EVRAS qui ouvre à l'autre et à la différence, qui apprend à prendre de la distance et à réfléchir, à se positionner pour faire un choix, à se projeter. Elle vise aussi à conscientiser ou à informer sur un mode préventif.

Travail collectif et travail individuel, deux temporalités ?

Souvent, les directions ont une vision en parallèle d'un travail de fond, de prévention, et d'un travail de gestion de crise, plus ponctuel. Cette différenciation n'est pas toujours applicable sur le terrain.

Cependant, selon les directions, le travail individuel répond aux situations de crise, alors que le travail collectif va avoir une visée préventive. Le travail collectif est limité par plusieurs paramètres : la confiance dans le groupe, l'humeur du jour, l'aisance des élèves à prendre la parole,...



Je pense que c'est difficile pour un jeune, il faut déjà se sentir bien dans une classe pour oser poser des questions sans que ce ne soit interprété par la classe comme étant : "Ah tu as des problèmes...". On a déjà vécu des situations où des jeunes filles posaient des questions sur la grossesse, etc., et puis c'est devenu, dans les semaines qui suivent : "Ah, elle est enceinte..."



1.3. Le rôle de la direction

De par leur rôle, les directions représentent leur établissement. A l'analyse, il est difficile de distinguer les moments où les directions parlent de leur propre rôle de ceux où elles évoquent celui de l'école.

Un rôle de soutien

Généralement, en situation critique, les directions se positionnent en soutien/relais aux enseignants et éducateurs, notamment dans le lien aux familles.

Souvent, les directions gèrent les aspects organisationnels de type locaux et horaires.

Ce soutien matériel et logistique semble a priori secondaire au travail de fond. Les directeurs estiment cependant que ce travail logistique en amont permet d'augmenter la qualité des animations, facilite la prise de parole et augmente le sentiment de sécurité des élèves.



On organisait le planning, on organisait les conditions matérielles de toutes ces animations et il y a un moment où on était sans local. (...) D'abord purement de manière pratico-pratique les gens qui vont arriver ne doivent pas se demander où ils vont pouvoir s'installer, etc. ils vont pouvoir prendre leurs quartiers dans ce local-là. Et alors les jeunes vont peut-être se sentir moins mal à l'aise, enfin ça va peut-être favoriser la confiance parce qu'ils sont dans cet endroit (...), enfin ils sont... dans leur coin.



Un relais

Les directions se voient dans un rôle de relais vers l'extérieur (CPMS, Centres de Planning Familial) lorsque, dans le cadre de certaines situations individuelles, l'école atteint ses limites.

Dans le cadre de projets, certaines sont en contact avec le CPMS et réfléchissent avec lui les interventions.

Les limites

La majorité des directions s'interroge quant aux limites de leur rôle en matière d'EVRAS. Les directions se questionnent sur ce qu'elles peuvent dire. N'ayant pas de référence professionnelle en matière d'EVRAS, elles se basent souvent sur leur vécu de parent pour nourrir leurs réflexions.

Des directions se demandent comment situer et respecter le jeune dans son développement et son questionnement, aussi bien dans l'individuel que dans le collectif.



Je ressens d'abord (...), c'est une difficulté parce que ce ne sont pas mes enfants ; donc : Qu'est-ce que je peux dire ? Qu'est-ce que je ne peux pas dire ?



Ces notions sur les limites semblent être en lien avec une difficulté à aborder la dimension sexuelle à l'école, qui selon les directions, relève plus de l'intime.

1.4. Le rôle de l'école

Une place pour l'EVRAS à l'école ...

La majorité des directions comparent l'école à une microsociété, dans laquelle se rencontrent problèmes relationnels et conflits. Elles estiment qu'il est essentiel de travailler le « vivre ensemble » et que l'école soit un lieu d'écoute et de médiation.

De plus, si l'on souhaite rendre l'EVRAS accessible à tous les jeunes, l'obligation scolaire renforce l'intérêt que cela se fasse dans ce milieu.



Les jeunes passent quand même la majorité de leur temps à l'école, et, en principe, y sont tous, donc effectivement si l'on veut les toucher c'est bien par le biais de l'école qu'il faut passer.



... mais un besoin de temps

Selon les directions, pour mener adéquatement cette généralisation de l'EVRAS, du temps est nécessaire pour sensibiliser l'équipe éducative au rôle qu'elle pourrait jouer, pour s'occuper de l'organisation, ou encore pour pouvoir concrètement consacrer du temps aux élèves.

Parallèlement à cette question du temps, une des difficultés de la mise en place de la généralisation vient du programme qui doit être bouclé en fin d'année scolaire. L'EVRAS semble ainsi empiéter sur les matières du programme qui restent les missions prioritaires de l'enseignement.



Je rêve parfois d'avoir des profs qui viennent prester leur temps plein, c'est à dire, 38h/semaine du lundi au vendredi de 8h à 16h et donc avec les temps de face à face pédagogique, des espaces où ils peuvent avoir la concertation avec leurs collègues, correction, encodage. Et puis du temps où ils vivent avec leur école des projets pour l'école, pour les élèves.



Ce dont nous avons besoin, c'est de temps et de réflexion. Pas de projet clé sur porte, pas de décision dans l'urgence. Un projet qui puisse s'inscrire dans la durée.



On demande déjà tellement de choses aux enseignants, si on leur demande en plus de s'occuper de cela, là ils vont peut-être et à juste titre dire : 'mais bon sang, laissez nous donner cours !'.



L'école, un relais

Les directeurs pensent que l'école a un rôle de relais lorsqu'elle n'est pas apte à gérer le problème. L'école peut donner des pistes de réflexion mais pas de solution.



L'attente générale d'une école, c'est d'aider les élèves à sortir de là où ils se trouvent dans les difficultés et de leur donner des pistes de solution mais ne pas être spécialement la solution parce qu'on n'est qu'une école.



Articulation entre formation et éducation

Selon une direction de CEFA, le « E » présent dans l'acronyme engage l'école dans un rôle d'éducation. Il permet de se centrer sur le bien-être du jeune et incite à travailler tout ce qui peut empêcher la formation. Par ailleurs, le fait qu'il y ait moins de temps de cours permet d'en dégager pour la concertation de l'équipe éducative.

Dans les établissements autres que les CEFA, l'équipe éducative semble plus divisée sur ce rôle éducatif que doit prendre en charge l'école.

« Ils ne sont pas tous preneurs, même au niveau des profs. On doit aussi, nous en tant que directeur, faire face à la représentation parfois que les enseignants ont de leur métier. Donc pour certains, "je suis prof, j'enseigne ma branche, c'est ça mon métier, je viens donner cours et puis je rentre chez moi." (...) Mais là il y a un travail à faire d'une manière générale au niveau de la formation des enseignants sur la représentation qu'ils se font de leur métier. »

La généralisation de l'EVRAS

Plusieurs directions soulignent ne pas avoir attendu cette généralisation pour travailler en matière d'EVRAS dans leur école. Néanmoins, pour certaines, elle a permis d'évaluer l'existant et de réfléchir à ce qui pouvait encore être développé ou amélioré.

Par ailleurs, la généralisation a ouvert l'école vers d'autres intervenants extérieurs tels que le Centre de Planning Familial.

« Au moment où il y a eu le décret, où il a fallu vraiment organiser les choses de façon systématique et en discutant avec le responsable du Planning Familial, à ce moment-là, il a un peu évoqué le contenu de l'animation. »

2. La perception des différents intervenants et de leurs rôles

2.1 Les intervenants scolaires

Le CPMS, un intervenant central

L'ensemble des directions cite le CPMS comme le partenaire privilégié et indispensable. D'une part, au niveau collectif, il joue un rôle d'interface et de coordination entre l'école et les partenaires extérieurs (ex. : Centre de Planning Familial). D'autre part, il assure un accompagnement individuel et est ressource pour les élèves et les membres de l'équipe éducative. En effet, une direction explique que grâce à la bonne intégration du CPMS dans l'établissement certains enseignants font appel aux agents pour les soutenir et compléter avec un autre point de vue des cours comme la reproduction en sciences.

« C'est eux qui prennent les contacts avec les intervenants extérieurs (Planning Familial, etc.) et qui proposent le cahier des charges, ils débriefent avec eux (...) »

Une relation de qualité avec le CPMS et sa présence au sein de l'établissement facilitent les collaborations avec l'équipe éducative et permettent la pérennisation d'un projet au sein des écoles.



(...) nous on a des réunions toutes les 4 à 6 semaines avec les agents PMS où on évoque tous les dossiers, tous les projets qui sont en cours où l'on travaille en partenariat (...).



Si tous les directeurs relèvent le rôle essentiel du CPMS, ils s'accordent également sur leur manque de ressources humaines. La plupart des écoles ont des permanences des CPMS un à deux jours par semaine.



On a pratiquement 1000 élèves et on a une permanence deux jours par semaine d'une personne.



Outiller les enseignants et les éducateurs

Les directions perçoivent le rôle que pourraient jouer les éducateurs et les enseignants mais énoncent directement différents freins à cela : le manque de temps, le temps pris sur les heures de cours des enseignants, le manque de formation, et la peur de les mettre dans une position difficile. Ils reconnaissent néanmoins le fait que les éducateurs se sentent concernés et marquent un intérêt pour ce type de démarche.

Certaines directions évoquent l'idée d'une formation unique pour toute l'équipe et ce au sein même de l'établissement.



On pourrait dire qu'il y a une formation pour les profs, spécifique à l'établissement ; moi je n'y verrais pas d'inconvénient, je trouve que c'est hyper intéressant (...), faire des petits groupes. Sur site, ce serait pas mal. Là, je suis preneuse par contre, vraiment parce que je pense que ça réunirait l'équipe pédagogique autour d'un projet qui serait porteur pour l'école.



Une direction trouverait intéressant d'intégrer à la formation de base des enseignants une réflexion sur la représentation de leur métier et une sensibilisation à l'écoute active.

2.2. Les intervenants extra-scolaires

Le partenariat, un facteur facilitant mais mal connu

Les directions reconnaissent l'importance du partenariat, mais disent manquer de connaissances sur les partenaires extérieurs à l'école et sur leurs missions.

Lorsque les directions doivent faire appel à un service extérieur, ils passent très souvent par leur CPMS qui connaît les partenaires locaux. Le choix des intervenants extérieurs est souvent déterminé par la thématique. Ces services extérieurs sont alors vus comme des experts.

Une direction insiste sur l'aspect rassurant du partenariat.



En termes de besoins, je trouve aussi qu'on ne connaît pas toujours tous les relais qui existent mais on essaie via le CPMS, les éducateurs ou les services d'accrochage scolaire de voir s'il n'y a pas telle ou telle orientation à avoir et à relayer chez des spécialistes.



L'expertise du Centre de Planning Familial

Le Centre de Planning Familial est globalement reconnu par les directions comme expert de la thématique, et comme un intervenant neutre, par rapport à l'école et aux élèves, pour aborder cette thématique avec les élèves. Vu la réticence de certains enseignants à aborder les questions d'ordre sexuel avec les élèves, le Centre de Planning Familial est nécessaire.

Par contre, le Centre de Planning Familial est décrit comme un service manquant de moyens humains pour généraliser les interventions et ainsi permettre à chaque élève de recevoir la même information.

2.3. Les élèves

Une hétérogénéité des élèves

L'ensemble des directions trouve important d'aborder de manière différente l'EVRAS selon l'âge et les besoins des élèves afin de ne pas en heurter ou stigmatiser certains, ou être en décalage par rapport à ce qu'ils vivent.



En 1ère secondaire, on rencontre des enfants qui physiquement et moralement sont déjà des jeunes ados (mieux préparés, plus confiants) et par contre, il y a des enfants qui sont dans leur corps et dans leur tête des enfants (manque de confiance en eux, mal dans leur peau, ne savent pas prendre de décisions).



Des élèves rarement impliqués

Selon l'ensemble des directions interrogées, l'école part des besoins perçus des jeunes au départ des problèmes rencontrés par ceux-ci.

Il semble néanmoins que peu d'écoles les incluent réellement dans le projet : les jeunes ne semblent pas être reconnus comme ayant un rôle à jouer dans la mise en place d'interventions en EVRAS.

Toutefois, un des directeurs mentionne avoir fait confiance aux jeunes en les plaçant au centre d'une action et en est satisfait malgré les craintes de l'équipe éducative.

Un autre soutient l'éducation par les pairs mise en place par des élèves dans le cadre de leur cours d'animation de groupes.

Une place incontournable d'internet et des réseaux sociaux

Les réseaux sociaux et internet sont cités par l'ensemble des directions comme une composante à part entière de la vie relationnelle et affective qui amènent des difficultés supplémentaires à l'école.

Pour les directeurs, internet est une source d'information peu fiable (pourtant privilégiée par les jeunes), dont le contenu est en décalage avec la réalité.



c'est plus précoce (...), si je reprends notre génération toutes ces questions-là se posaient aux environs des 15-16-17 ans ; maintenant il est bien clair que parfois avec des enfants de 12 ans, on doit quand même parfois rappeler un certain nombre de choses ; ils se posent énormément de questions, ont des mauvaises réponses par l'intermédiaire d'internet, etc., puisqu'ils ne posent plus les questions à leurs parents, on va voir sur internet et on voit parfois des choses qui ne correspondent pas à la réalité et ces enfants... enfin et beaucoup de jeunes en tout cas sont... sont en complet décalage entre ce que l'on voit à la télévision et ce qu'on voit sur internet et la réalité de la vie affective, avec un être humain.



Les réseaux sociaux rendent la vie intime publique, le cercle des personnes concernées élargi (ex. : parents ou autres copains étrangers à la situation) et les problèmes relationnels amplifiés. En particulier, les phénomènes de harcèlement, souvent cités comme une thématique de l'EVRAS, se prolongent et s'amplifient au-delà de l'école par les réseaux sociaux.

La banalisation de la sexualité via ces médias rend les interventions en EVRAS nécessaires. Tout ceci complexifie la construction identitaire des jeunes.

Une direction relève que pour la première fois, les adultes connaissent moins les outils que les jeunes et suggère donc que les adultes soient formés à ces médias.

Vers une personne de confiance

Les personnes interviewées soulignent que, en cas de soucis, les jeunes se tournent généralement vers une personne en qui ils ont confiance, qui va dépendre de la personnalité de l'intervenant, du fait qu'il soit à l'aise ou non avec le sujet mais aussi du fait qu'il soit homme ou femme.

Les éducateurs sont cités en première ligne avec essentiellement un rôle d'écoute même s'ils n'ont pas toujours le temps.

2.1. Les parents

Les directions semblent reconnaître une large place aux parents dans l'EVRAS mais surtout dans l'éducation de manière générale. Une des difficultés est la réaction des parents aux propositions de l'école lorsque celles-ci sont en désaccord avec leurs principes et valeurs. Cela peut être un frein potentiel à la mise en place d'animations dans l'établissement. Ces désaccords sont souvent d'ordre culturel ou religieux. Les solutions évoquées pour contourner d'éventuelles réactions, sont d'inscrire l'EVRAS dans le projet pédagogique ou de ne pas aborder le côté sexuel de l'éducation.



Je ne veux pas qu'ils distribuent de préservatifs à la fin du cours. Parce que je sais que je vais recevoir 50 coups de fil dans la journée de parents qui vont nous dire que c'est de l'incitation et donc on informe mais on met un cadre, on dit : "au-delà de ça on ne va pas".



D'autres difficultés sont relevées par les directions : lorsque le jeune peine à s'exprimer à ce sujet dans la famille, quand le cadre apporté dans certaines familles est insuffisant ou s'il y a des différences de normes entre la famille et l'école.

Dans certains cas, l'école se voit obligée de se substituer au rôle éducatif des parents qui, pour diverses raisons, ne le jouent pas.

Plusieurs directions souhaitent intégrer les parents au projet EVRAS de l'école mais n'ont pas d'idées claires sur la manière dont ils pourraient y arriver.



(...) on sait bien que c'est le rôle des parents d'éduquer, etc., mais on sait très bien que, dans les faits, il y a des familles qui zappent complètement tout ce pan de l'éducation par inhibition. Par peur aussi de s'exprimer vis-à-vis des adolescents et donc, c'est notre rôle.



3. Les besoins

3.1. Les besoins des directions

Une définition plus claire de l'EVRAS et de ses contours

Les directions ont une vision assez floue et vague de l'EVRAS, car le cadre de celle-ci est très large. Une définition plus précise pourrait rendre leur tâche plus aisée.



L'EVRAS, c'est trop large. Cela contient trop de chose.



Et donc ce qui est un peu compliqué pour nous c'est de dire : "tiens ça c'est du domaine des animations EVRAS".



Une réorganisation du temps

Lorsque les directions abordent le facteur temps, elles évoquent le temps nécessaire à une sensibilisation de l'équipe éducative, à un travail en profondeur de la thématique de l'EVRAS, à la gestion de l'organisationnel... mais aussi la gestion du quotidien de l'école, à savoir le temps passé avec les élèves et la présence des enseignants à l'école.



Ce dont nous avons besoin, c'est de temps et de réflexion.



Un renforcement des ressources humaines

Les directions souhaitent un renforcement des moyens humains tant au niveau des éducateurs, du CPMS que du Centre de Planning Familial.



Mais oui, les éducateurs sont souvent très à l'écoute mais ils ne savent pas se dédoubler.



Une personne de référence

Pour certains, il est préférable d'avoir une personne de référence en matière d'EVRAS dans l'école. Une direction se questionne sur la pertinence de la personne choisie étant donné un rôle qui peut être ambivalent entre l'écoute et la punition.

Une disponibilité accrue du CPMS

Les directions pointent le CPMS comme un intervenant privilégié de l'école. Il est vu comme un axe moteur pour faciliter le travail autour de l'EVRAS. Il permet de faire le lien entre l'école et les services extérieurs.

Une implantation du CPMS au sein même des écoles est un facilitant.

« *Moi je crois que le PMS est véritablement l'axe moteur qui fait le lien entre l'enseignement/l'école et le Planning Familial. Je pense que c'est par le PMS que le Planning Familial est venu. C'est une plaque tournante, parce que, eux, sont au fait du monde scolaire et au fait du monde...*

« *Le PMS on a de la chance qu'il soit là deux jours par semaine, donc (...).*

Une meilleure connaissance du réseau

Les directions mettent en avant l'importance de travailler avec des services extérieurs en fonction des thématiques abordées par l'école. Pour ce faire, ils préconisent de mieux connaître les acteurs extérieurs ainsi que leurs missions.

« *En termes de besoins, je trouve aussi qu'on ne connaît pas toujours tous les relais qui existent (...).*

Une réflexion autour des NTIC dans les écoles

En discutant de l'EVRAS, toutes les directions abordent les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), qui posent des difficultés tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école.

Les directions préconisent donc d'amener une réflexion globale sur cette thématique au sein de l'équipe éducative.

« *Les nouvelles technologies sont utilisées en rue, à l'extérieur de l'école et cela devient fort difficile de les maîtriser.*

Une réflexion sur la participation des parents

Les directions reconnaissent la place des parents dans l'EVRAS. Néanmoins, la diversité des réactions des parents ou la crainte de celles-ci freine la mise en place d'actions en EVRAS dans l'école.

Les directions ont besoin de temps et de moyens pour réfléchir la place des parents, se concerter et se positionner.

« *Les parents n'ont peut-être pas envie que ces questions-là soient élucidées à l'école ? Peut-être... Ça remet leur mode de fonctionnement en question aussi. Vous dire quelle serait la solution idéale... pffff. Je pense que si on la connaissait ce serait facile.*

3.2. Les besoins des élèves identifiés par les directions

Questionnés sur leurs besoins pour généraliser l'EVRAS, les directeurs abordent souvent spontanément les besoins des élèves. On se rend compte qu'il y a là une interprétation des directions sur les besoins des jeunes et un amalgame par rapport à leurs propres besoins. Ils pointent donc les besoins des jeunes en termes de :

- renforcement des connaissances et d'informations liées à l'EVRAS ;
- mise en place de moments d'échanges pour les faire réfléchir sur des thématiques comme le harcèlement, l'hygiène, les IST... ;
- prise en charge individuelle pour aborder des problématiques spécifiques.

3.3. Les besoins par rapport aux interventions

S'inscrire dans la durée

Les directions souhaitent que les actions en EVRAS se travaillent sur le long terme, pas en « one shot ». Pour ce faire, les interventions devraient être intégrées dans le projet d'établissement et évaluées régulièrement. De cette manière, l'EVRAS deviendrait une culture d'école avec un espace « agréable » de parole, de confiance et d'écoute du jeune. Du temps et des moyens pourraient être dégagés afin de créer un espace de dialogue entre intervenants et d'adapter le projet aux besoins des jeunes. Par ailleurs, cette inscription de l'EVRAS dans le projet pédagogique permettrait de légitimer les interventions auprès des parents.

« Quelque chose qui s'installe dans la durée, avec un suivi. L'inverse d'un "one shot". »

« Moi, je le verrais bien comme un fil conducteur... et pas un "one shot", j'ai envie de dire que ça puisse se reproduire voilà... dans des actions peut-être répétées... tout au long de l'année (...) je le verrais plus comme un projet d'établissement. »

Mieux prendre en compte le niveau de développement des élèves

Les directions mettent en avant l'importance de construire les interventions en fonction de l'hétérogénéité des élèves.

« (...) les enfants étaient mal à l'aise. Ils ne sont peut-être pas encore là... je pense qu'ils ne sont pas encore là, même si ça les titille... »

- LES ENSEIGNANTS

1. L'EVRAS vue par les enseignants

1.1. Les représentations de l'EVRAS

La majorité des enseignants envisage l'EVRAS en tant que moyen pour prévenir les jeunes des dangers auxquels ils sont exposés. Ils la considèrent plus fréquemment comme une solution aux diverses problématiques rencontrées par les adolescents, et non pas comme une ressource qui peut participer à leur épanouissement. Ces problématiques, identifiées par les enseignants, concernent essentiellement la sexualité (les relations sexuelles et grossesses précoces, les partenaires multiples,...). En effet, d'après certains enseignants, les adolescents seraient amenés à des conduites à risques parce qu'ils manquent de connaissances et ont des images faussées de la sexualité glanées en partie sur internet.

Ainsi, la plupart des enseignants semblent inquiets vis-à-vis de la VRAS des jeunes et souhaitent les protéger des différents dangers qu'ils identifient par le biais de l'EVRAS.

« Je pense que c'est utile pour essayer de diminuer le nombre d'élèves enceintes, d'informer les jeunes sur les dangers liés aux relations sexuelles, aux partenaires multiples, etc. »

Une notion floue

Néanmoins, la notion d'EVRAS semble floue pour un grand nombre d'enseignants interviewés, entraînant une difficulté pour ces professionnels à pouvoir définir ce qui peut être de l'EVRAS ou non. Certains voient essentiellement l'EVRAS sous le prisme de la sexualité (vision principalement basée sur la reproduction, la contraception, les grossesses et les IST) alors que d'autres ont tendance à tout y rattacher.

« (...) des sentiments... Se respecter soi-même, respecter l'autre (...) Une relation amoureuse (...) un apprentissage de la citoyenneté, du vivre ensemble (...) l'aspect hygiène médicale (...) Des maladies de la peau (...) les MST (...) Comment un enfant vient au monde ? Présenter les moyens de contraception (...) On a déjà fait des repas avec les gens du PMS (...) on a une animation Croix-Rouge, réanimation, premiers soins (...).

D'un point de vue théorique, une vision tridimensionnelle

Lorsque les enseignants rencontrés s'expriment au sujet de l'EVRAS, nous constatons qu'une grande partie de ces professionnels en ont une vision dans ses trois dimensions (relationnelle, affective et sexuelle). Cependant, s'ils ont une vision tridimensionnelle de l'EVRAS, les enseignants n'en donnent pas spontanément une définition claire et partent plus souvent de leur pratique ou des problématiques vécues au sein de leur école pour l'expliquer.

D'un point de vue pratique, une primauté de la dimension sexuelle

Si en théorie, ils en ont une vision globale, quand ils se réfèrent à leur pratique, la plupart des enseignants lient l'EVRAS à sa dimension sexuelle, à la question de la vie intime qui reste pour eux un sujet tabou.

Par conséquent, les enseignants ont des représentations différentes du rôle qu'ils ont à jouer vis-à-vis de l'EVRAS et celles-ci sont directement influencées par leurs représentations de sa mise en pratique.

Lorsqu'ils attachent l'EVRAS essentiellement à sa dimension sexuelle, ils ont plus volontiers tendance à penser que ce n'est pas leur rôle de faire de l'EVRAS au-delà de leur programme de cours. Ils estiment, notamment, que la sexualité des élèves n'est pas de leur ressort car elle relève de la vie privée.

« Je trouve que ce n'est pas mon rôle de leur expliquer tout cela, je suis prof de sciences donc j'explique de l'anatomie et je trouve que je sors déjà de mon rôle (...). »

En revanche, s'ils en ont une vision plus globale, ils considèrent davantage que c'est leur rôle de faire de l'EVRAS et ce, dans les limites de leurs compétences. Les questions intimes des élèves sont, par contre, généralement jugées comme étant du ressort de professionnels.

« Donc moi je leur dis toujours, je ne suis pas habilitée à répondre mais il existe des gens qui le sont et je peux vous mettre en contact avec eux ; c'est pour ça que je fais venir le planning et (...) le Bus (...). »

1.2. La pratique de l'EVRAS

De manière générale, les enseignants envisagent la pratique de l'EVRAS en termes de transmission d'informations puisqu'ils perçoivent chez les adolescents un besoin de renforcer leurs connaissances. Ils souhaitent en conséquence leur transmettre, au travers de leurs cours, les savoirs qu'ils jugent corrects contrairement à ce qui peut être trouvé sur internet ou à la télévision.

Un corps enseignant autonome

Même si tous ne la définissent pas en tant que telle, les enseignants que nous avons interrogés abordent l'EVRAS dans le cadre de leur cours parce que celle-ci fait habituellement partie de leur programme (cours d'option philosophique, cours de sciences,...). Toutefois, nous observons une certaine autonomie de l'enseignant dans la gestion de son cours qui peut décider lui-même de la manière dont il désire approcher l'EVRAS.

« Moi, je fais de l'EVRAS dans mes cours mais aucune de mes directions ne sait ce que je mets dans mon cours. »

Une hétérogénéité des pratiques

La pratique de l'EVRAS à l'égard des élèves varie fortement d'un enseignant à un autre allant d'une pratique « restrictive » qui concerne uniquement la transmission de savoirs relatifs à la sphère sexuelle à une pratique « globale » qui vise à travailler avec les élèves les dimensions relationnelle, affective et sexuelle, voire à développer une capacité critique. Une enseignante, par exemple, travaille la question de l'identité sexuelle en s'appuyant sur un cours consacré aux droits de l'homme.



(...) j'ai étudié les droits de l'homme et j'ai fait avec eux l'orientation sexuelle. Donc on a parlé homosexualité, bisexualité, hétérosexualité, on a travaillé là-dessus : qu'est-ce que c'est ? Est-ce que c'est un droit qui est respecté partout dans le monde, le droit à l'orientation sexuelle ?



Au contraire, une partie des professionnels interrogés associe d'office l'EVRAS à la vie intime c'est-à-dire à une part de la vie qu'ils considèrent comme relevant de la sphère privée. Dès lors, s'ils abordent la dimension sexuelle, ils se limitent stricto sensu à leur programme de cours. Le professeur de sciences, par exemple, voit l'anatomie du corps humain et du système reproducteur d'un point de vue purement biologique.

Cette hétérogénéité des pratiques semble liée à la formation de base des enseignants, ce qui expliquerait que quelques-uns aient déjà des pistes pour travailler l'EVRAS avec leurs élèves alors que d'autres en sont dépourvus.

Un climat de confiance

Pour aborder l'EVRAS, les enseignants qui ne se sentent pas embarrassés par la thématique reconnaissent la nécessité d'adopter une attitude d'ouverture envers les élèves afin de les mettre à l'aise et de leur permettre de s'exprimer en toute liberté. Avoir une bonne relation avec les élèves facilite également les échanges à ce sujet. Par ailleurs, l'absence d'une relation d'évaluation entre les jeunes et leurs enseignants peut également être un adjuvant pour établir un climat de confiance.



Le cours de morale, c'est un temps de récréation, on pratique l'auto-évaluation, il n'y a pas d'interro, pas d'examen. C'est plus facile et ça peut aider à instaurer un climat de confiance.



1.3. Le rôle de l'école

Tous les enseignants interrogés reconnaissent la nécessité de dispenser l'EVRAS à l'école car elle est obligatoire de 6 à 18 ans. Certains associent ce rôle au fait qu'ils estiment que les parents adoptent parfois une attitude démissionnaire sur cette question ou au fait qu'il peut être difficile pour les parents d'en parler avec leurs enfants.



Parce que je crois que les parents n'éduquent plus vraiment leurs enfants, en tous cas au niveau relationnel et sexualité, je ne crois pas qu'ils ont des informations auprès des parents.



De plus, elle peut également être un lieu d'expérimentation de la différence pour les jeunes (filles et garçons) ne connaissant pas la mixité en dehors de l'école.

D'autres assimilent le rôle de l'école aux conséquences des changements sociétaux. Selon eux, la société actuelle serait un monde sans rites de passage et sans repères pour structurer le développement des adolescents. Le rôle de l'école serait d'apporter aux jeunes des repères, de les aider dans leur développement personnel et à devenir des citoyens responsables. Pour ce faire, l'école a besoin d'évoluer, d'être remise en question. A côté de la transmission des savoirs, de l'instruction, l'école devrait davantage jouer un rôle dans le « savoir-être », dans l'éducation des apprenants.

Toutefois, des enseignants soulignent qu'au sein de certaines écoles, l'EVRAS n'est pas nécessairement prioritaire car les jeunes connaissent d'autres difficultés perçues comme plus fondamentales telles que le décrochage scolaire ou des déficits alimentaires.

« L'EVRAS ce n'est pas la priorité numéro 1. La priorité, c'est venir à l'école tous les jours et apprendre un métier. Vous savez certains à midi n'ont pas à manger. »

2. La perception des autres intervenants

2.1. Les intervenants scolaires

Un corps enseignant réservé

Les enseignants témoignent des réserves que peuvent rencontrer leurs collègues dans le cadre de leur pratique professionnelle en matière d'EVRAS. D'après eux, l'affinité qu'ont les enseignants envers l'EVRAS varie d'un individu à l'autre. Certains n'osent pas aborder cette éducation ou des sujets dits plus tabous, d'autres n'ont pas envie de le faire et d'autres encore ne s'en sentent pas capables.

C'est pourquoi il leur semble important que le choix des enseignants ne souhaitant pas faire de l'EVRAS soit respecté afin de ne pas les forcer à faire quelque chose qui pourrait se révéler contre-productif.

En outre, d'après eux, certains éprouvent des difficultés lorsqu'ils sont confrontés à des questions des élèves sur leur vie privée. L'orientation sexuelle, par exemple, peut être divulguée par un enseignant à ses élèves alors qu'un autre choisira de ne pas en parler.

Le soutien de la direction, une nécessité

Le soutien de la direction semble essentiel à la mise en œuvre de l'EVRAS au sein d'un établissement scolaire mais aussi pour que l'EVRAS devienne un choix d'école. Ainsi, lorsque des initiatives sont prises dans le corps enseignant, elles ne peuvent, habituellement, être étendues à l'ensemble de l'école qu'avec l'appui de la direction.

« (...) je me suis beaucoup battue au début que j'étais ici pour qu'on accepte le bus et je pense qu'il y a quand même eu des échos positifs dans les élèves qui ont participé ; et maintenant, l'école [la direction] a souhaité, depuis plusieurs années, (...) ouvrir cette possibilité (...) à beaucoup plus de classes. »

Si la direction n'est pas preneuse, elle peut décider de ne pas aborder le sujet dans son établissement scolaire de crainte, par exemple, de ne pas pouvoir en gérer les effets « néfastes » et les conséquences sur les élèves.

« Oui, la direction ne veut pas faire de l'EVRAS parce que pour elle, on va leur donner des idées. »

Des freins peuvent aussi apparaître suite à une expérience jugée inopportune par la direction. Ce fut le cas d'une direction n'ayant pas apprécié le vocabulaire utilisé par un CPF et qui depuis lors, est réticente à l'idée de réorganiser une animation.

À l'inverse, les situations vécues par les élèves, par exemple les grossesses précoces, sont souvent des leviers qui poussent les directions à agir.

Le CPMS, une ressource mal connue

Le CPMS est cité spontanément par la majorité des enseignants comme étant en lien avec la thématique de l'EVRAS. En revanche, ils ne semblent pas identifier précisément les différentes facettes de son travail, ni les actions qu'il met ou pourrait mettre en œuvre dans le cadre de l'EVRAS. De plus, pour quelques-uns, le travail du CPMS concerne essentiellement le domaine de l'orientation.

« En fait, c'est nous qui amenons nos élèves au PMS, on ne fait que les amener, on va les rechercher et c'est tout, on n'est pas au courant, il n'y a pas de lien, on n'a pas de retour. »

En outre, les enseignants qui s'expriment à propos du CPMS, semblent davantage le percevoir comme un intervenant extra-scolaire plutôt que comme un intervenant scolaire à part entière.

Les éducateurs

Les enseignants rencontrés ne citent pas spontanément les éducateurs comme ayant un rôle à jouer dans l'EVRAS à l'exception d'une enseignante qui précise que les éducateurs ont une relation particulière avec les élèves leur permettant de bien connaître les jeunes et leur vie à l'extérieur de l'école.

2.2. Les intervenants extra-scolaires

Les enseignants estiment nécessaire une intervention réalisée par des spécialistes en matière d'EVRAS. D'une part, ces derniers sont mieux préparés que les enseignants pour répondre aux questions relatives à la vie intime des élèves. D'autre part, parce que les élèves sont moins gênés de parler de cette thématique-là avec des personnes extérieures à l'école.

De plus, lorsque l'EVRAS est dispensée par des intervenants externes en complémentarité des actions menées par l'équipe éducative, cela permet de multiplier les façons de toucher les élèves.

Même si des enseignants nomment les CPF, ils ne semblent pas avoir une vision précise du travail qu'ils mènent. L'un d'entre eux, par exemple, ne sait pas si ceux-ci peuvent intervenir au sein de son école pour aborder l'EVRAS avec les élèves.

2.3. Les élèves

Des élèves intéressés

D'après les enseignants, les élèves parlent facilement de la VRAS sans aucune gêne. Certains auraient des conduites de provocation à ce sujet, étant à la recherche de réactions de la part des enseignants. Dans une école, ils expriment des attentes particulières en matière d'éducation sexuelle à l'occasion du conseil de classe. Cependant, majoritairement, les enseignants n'identifient pas le rôle que les élèves pourraient jouer dans l'élaboration de l'EVRAS à l'école.

« (...) les élèves, au dernier conseil des élèves, ont demandé à ce qu'il y ait des informations, et je pense qu'ils ne sont pas du tout gênés de parler de ça (...) de poser leurs questions.

Un besoin d'informations ...

Comme explicité précédemment, les enseignants ont le sentiment que les jeunes manquent de connaissances ou sont mal informés. La principale source d'information des jeunes viendrait des NTIC dont les enseignants ont globalement une représentation négative. D'après eux, internet présenterait une réalité tronquée que l'EVRAS viendrait corriger. La pornographie aurait un impact sur la vision de la sexualité et sur l'image qu'ont les garçons de la femme. Les jeunes éprouveraient également des difficultés par rapport à la notion de vie privée.

« (...) on pense que les élèves ont une image déformée de tout ce qui est relations sociales ou affectives ou sexuelles (...) avec internet, je trouve qu'ils n'ont pas les bonnes notions (...) et pour moi, une information comme ça serait nécessaire pour un peu recadrer les choses (...).

... variable en fonction des jeunes

Les enseignants identifient des besoins hétérogènes chez les jeunes en fonction du type d'école, de la population de l'école, de l'âge des élèves et du niveau de développement de chacun.

« Oui et c'est vraiment un public de garçons, pour eux c'est vraiment la pornographie. (...) Il faudrait leur faire sortir ça de la tête, leur faire comprendre cela. Ils ont besoin d'une réelle information (...).

2.4. Les parents

Pour rappel, certains enseignants considèrent les parents comme démissionnaires ou en difficulté pour aborder l'EVRAS avec leurs enfants, ce qui rend, notamment, légitime l'abord de cette éducation au sein d'un établissement scolaire.

Néanmoins, les parents peuvent être perçus comme un frein pour l'organisation d'activités à l'école lorsque ceux-ci refusent que leur enfant assiste à une animation en EVRAS ou à un voyage scolaire par exemple.

« (...) il y a des élèves qui systématiquement le jour où il y a la visite du bus, par exemple, (...) ne sont pas présents avec une justification des parents à leur absence. »

La participation des élèves à des activités en EVRAS est par ailleurs perçue, par quelques enseignants, en tant que moyen d'éventuellement initier le dialogue parents-enfants à ce sujet.

« (...) je pense que ça permet aussi d'en parler avec les parents. Donc le fait (...) de dire : "Regarde on a fait ça à l'école". Parce que je donne une petite feuille qui dit : on a fait cette activité-là en classe ; le planning est venu, le planning ça sert à ça ; ça a parfois permis aux enfants d'en parler avec leurs parents et de régler des conflits ou des problèmes qu'ils pouvaient avoir chez eux. »

3. Les collaborations avec les intervenants scolaires et extra-scolaires

La méconnaissance des ressources

Une partie des enseignants témoigne qu'ils ne savent pas ce qui existe comme ressources en EVRAS. Ils semblent mal connaître les services extérieurs, les outils pédagogiques, les campagnes ou les formations.

« (...) on n'est pas non plus très informé de tout ce qu'on peut faire, à qui on peut s'adresser, parce que nous on pense tout de suite au Planning Familial mais à part ça moi je ne sais pas ce qui existe. En tant que prof, on ne nous donne pas beaucoup d'informations. »

La méconnaissance des actions réalisées et la difficulté à collaborer

La plupart des enseignants interrogés ne disposent pas d'une vue globale de ce qui se fait dans l'école en matière d'EVRAS. Ils ne savent généralement pas quelle personne intervient ou s'ils le savent, ils ignorent la teneur de l'intervention.

« Il y a un centre de planning qui vient deux fois 50 minutes. Je ne sais pas ce qu'ils font. (...) On rencontre le PMS seulement en Conseil de classe et ça ne se passe pas toujours bien... Il y a une grande méconnaissance des acteurs de l'école, du travail réalisé par chacun.

Cette méconnaissance rend difficiles les collaborations. Or, certains enseignants estiment que les actions d'intervenants spécialisés devraient davantage s'effectuer avec leur collaboration, dans une dynamique de complémentarité en raison, entre autres, de leurs apports respectifs dans la réalisation de l'intervention. Ainsi, à leurs yeux, si les intervenants extérieurs ont développé des compétences professionnelles en termes d'EVRAS, les enseignants ont quant à eux une bonne connaissance de l'enseignement, de son organisation dans les écoles et des élèves de leurs classes qui n'est pas nécessairement exploitée par les premiers.

« Il y a des plannings qui ont des trucs merveilleux mais ils ne sont pas dans les écoles ! Ils ne sont pas profs, ils ne sont pas dans la réalité des écoles. (...) Il faut travailler en collaboration avec les profs.

Une enseignante témoigne de la concurrence qui peut parfois exister entre des intervenants et qui empêche, d'après elle, toute forme de collaboration.

« (...) je pense qu'il y a aussi un problème c'est que chacun se tire dans les pattes et qu'ils ne veulent pas travailler en collaboration. Moi, je n'ai pas l'impression que les gens veulent se mettre ensemble autour d'une table en se disant : " (...) On est là pour penser tous ensemble et c'est du win-win.

Si chez les enseignants, l'EVRAS semble plus spécifiquement rattachée à certains cours qui pourraient, selon l'un d'eux, se travailler en collaboration, ils ignorent bien souvent le travail réalisé par leurs collègues en matière d'EVRAS. A ce sujet, un des enseignants interrogés semble, par exemple, ne pas savoir avec certitude si des questions liées à l'EVRAS peuvent apparaître dans d'autres cours que le sien.

En outre, la méconnaissance d'intervenants en EVRAS fait que l'identification d'une ressource au sein de l'école, même si elle n'est pas particulièrement en lien avec la thématique, a tendance à devenir une ressource en EVRAS pour les autres intervenants.

« (...) pour les soucis plus "EVRAS", en général j'écoute une première fois et puis, on renvoie à la structure qui s'appelle X. C'est un dispositif d'accrochage scolaire au sein de l'école. C'est une assistante sociale qui reçoit les élèves (...) Donc, quand on ne sait pas, ici, les profs réorientent vers X mais structurellement, il n'est dit nulle part : "pour cette thématique-là, c'est telle personne de référence, etc.

Trop d'information tue l'information

Si quelques-uns témoignent de leur méconnaissance de l'existence des ressources internes et externes en matière d'EVRAS, d'autres nuancent le propos en précisant que le problème viendrait peut-être de la surcharge d'informations de toute nature qu'ils doivent gérer. Ceux-ci plaident pour une communication davantage ciblée et personnalisée.

4. Les besoins

4.1. Les besoins des enseignants

Des formations

Les enseignants faisant volontairement de l'EVRAS dans le cadre de leur cours, regrettent souvent de ne pas avoir été formés à la thématique durant leurs études supérieures. Ils sont demandeurs d'une formation de base qui offre une ouverture vers l'EVRAS et de formations continues pour enrichir leurs compétences tant sur la forme (les méthodes) que sur le fond (les contenus).

Certains sujets, abordés dans le cadre de l'EVRAS, peuvent toucher personnellement les enseignants qui n'ont pas toujours la distance nécessaire pour parler de tout avec leurs élèves. Ces professionnels s'interrogent sur les limites de leur rôle et souhaiteraient prendre de la distance, partager leurs questions, leurs points de vue et leurs doutes.

« Mais il y a aussi les limites... Rien n'est cadré par rapport à cela. Jusqu'où va-t-on de soi-même ? C'est une démarche personnelle que moi j'affine en discutant avec des gens autour de moi. Je gère cela seule. Je me fais une position. J'ai mon avis, mais qu'est-ce qui me dit que je fais bien ? »

Les enseignants se questionnent aussi sur l'attitude à adopter face aux différentes interpellations des élèves qui bousculent parfois leurs représentations, leurs valeurs. En effet, les différentes thématiques abordées dans le cadre de l'EVRAS peuvent être en lien avec des débats de société qui posent de nombreuses questions, suscitent de nombreuses réactions et demandent des réponses nuancées. Les enseignants aimeraient développer leur savoir mais aussi leur savoir-faire et leur savoir-être.

« (...) parfois, je ne vois pas trop quoi répondre sans être dans la morale ou dans un avis du type : "Moi, tu vois, à ton âge..." (...) et donc, effectivement, parfois je ne vois pas trop, à part écouter, ce que je pourrais faire pour aider (...) ce dont j'aurais besoin ce serait peut-être d'une formation sur le "comment être" : comment réagir, que dire, etc. »

Une meilleure circulation de l'information

Une part des enseignants ne se sent pas suffisamment informée sur les ressources (services, outils, formations,...) existantes en matière d'EVRAS et souhaite connaître et disposer de ces ressources. Ce déficit de connaissances se révèle d'autant plus important que l'univers des enseignants est parfois ressenti comme un système fonctionnant « en vase clos ».



Outiller les gens... ça nous manque des outils. Moi je cherche mais il faut les trouver et pouvoir les essayer, les expérimenter pour pouvoir après s'en servir avec les élèves, pouvoir réfléchir, se faire une idée (...). Il faudrait amener des choses aux profs.



De la reconnaissance

Dans l'objectif de motiver les enseignants à s'impliquer dans l'EVRAS, quelques-uns soulignent l'importance d'une reconnaissance, voire d'une valorisation, de ce type de travail qui dépasse, in fine, leur mission pédagogique.



Le manque de reconnaissance, je pense que c'est énorme ! (...) tous les enseignants, à un moment donné, ont eu une envie de faire plein de choses. Et je pense qu'à un moment donné, ils se sont vite écroulés (...). Donc je pense que c'est ça aussi ; les gens n'ont plus envie de s'investir dans des projets en dehors de leurs classes, en dehors de leur cours parce qu'il n'y a pas de valorisation.



Une enseignante exprime le besoin de stabilité d'emploi pour pouvoir s'investir dans une dynamique en EVRAS car cela exige un investissement sur plusieurs années.



Moi, j'aimerais bien être un relais, un référent au sein de la cellule [cellule EVRAS] (...) on me dit : " (...) On ne sait pas si tu seras là l'année prochaine. (...) on n'a pas envie de te donner des responsabilités car on ne sait pas si ça va perdurer." (...) J'ai plein d'envies, plein de choses à mettre en place pourtant à chaque fois, je suis recalée car je ne suis pas nommée.



4.2. Les besoins par rapport aux interventions

La reconnaissance de l'EVRAS par l'école

Des enseignants souhaitent que l'EVRAS soit clairement reconnue par l'école comme étant un choix éducatif clair, soutenu par une mobilisation de moyens et une réorganisation du temps de travail pour pouvoir s'y consacrer.



Donc, c'est vraiment un choix que l'école doit poser sans forcément obliger que ce soit intégré dans les cours mais l'école doit se dire : " on décide que... ". Et donc si les professeurs veulent intégrer ça dans leur cours, on a des ressources ou bien on laisse des plages horaires pour ça. L'école doit dire : " ça prend du temps, on vous en donne."



D'autres réclament un cadre institutionnel qui ne doit être ni trop contraignant, ni trop flou. Si le cadre n'est pas établi, personne ne se sent vraiment concerné et ne sait clairement ce qu'il peut faire ou non. De plus, sans cadre, chacun est libre de faire ce qu'il souhaite sans savoir de quelle façon les autres interviennent avec le risque que rien ne se passe ou que les activités en EVRAS soient redondantes.



Moi, je pense que ce qui peut pousser à le faire [mettre des projets EVRAS en place], c'est d'avoir un cadre beaucoup plus structuré. Ça peut être dangereux d'avoir un cadre trop structuré (...) mais quand on ne met pas de cadre les gens ne savent pas par où aller. (...) Et je pense qu'ils [les directeurs] ont peur de se lancer là-dedans en se demandant mais qu'est-ce qu'on va y mettre ? Qu'est-ce qu'on va y faire ? Et qui va le faire ?



Par ailleurs, si le cadre est trop contraignant, la démarche risque d'être contreproductive.

Faciliter la venue de personnes extérieures

Une partie des enseignants plaide pour qu'ils aient davantage la possibilité d'organiser l'intervention d'acteurs spécialisés en EVRAS dans le cadre de leur cours, voire que cette intervention soit prévue, organisée et intégrée dans la politique de l'établissement scolaire. Elle se ferait en complément des activités pédagogiques menées par les enseignants en matière d'EVRAS. Des personnes extérieures pourraient également être sollicitées pour apporter un soutien méthodologique aux équipes éducatives et envisager à leurs côtés ce qu'il conviendrait de mettre en place dans chaque école de manière structurelle.



Et si ce n'est pas lui [l'enseignant] qui le fait mais des animateurs extérieurs alors ça prend du temps, il faut organiser et ça demande des agencements au niveau horaire (...) il faut que l'école soit derrière pour dire : "ok, on entend, vous avez besoin de temps, en voici ou voici des ressources, etc."



Un coordinateur en EVRAS au sein de l'école

Il semble important pour l'un des enseignants rencontrés de pouvoir compter sur un coordinateur qui centralise les actions au sein des établissements scolaires et facilite la mise en place de projets en EVRAS au sein des écoles.



Et donc ça veut dire que ça sera une personne-ressource pour le corps professoral et les éducateurs qui va s'occuper de l'EVRAS de l'école, qui va s'occuper de mettre en place tous les mois une animation, qui va penser à ça.



La continuité des actions

Des enseignants soulignent que les interventions réalisées auprès des élèves par les CPF sont trop courtes. Ils recommandent de prévoir plusieurs temps d'échanges rapprochés dans le temps pour soutenir la réflexion et lui permettre d'évoluer.

Pour l'ensemble des enseignants interrogés, l'EVRAS n'a de sens que dans une démarche éducative au long terme, inscrite dans la durée. L'EVRAS est question de temps et doit commencer avec les plus jeunes. Des sujets différents peuvent être abordés en fonction de l'âge des élèves. Certaines notions mériteraient également d'être présentées à l'élève à différents moments de sa scolarité pour être travaillées de manière appropriée à l'évolution de sa maturité.

« Moi, en humanité, j'étais dans une école où on avait tous les deux ans une rencontre de 4h avec le planning. C'était génial. On était à l'aise avec l'animatrice. Il y avait une évolution à chaque fois : on grandissait et le discours changeait. Et on le vivait. Ici, c'est deux fois cinquante minutes. »

- LES EDUCATEURS

1. La pratique des éducateurs

1.1. La pratique auprès des élèves

Au sein de l'environnement scolaire, les éducateurs se voient exercer deux missions principales. D'une part, sur un plan collectif, ils gèrent souvent la discipline, sont les garants du respect des normes scolaires par les élèves et participent à la régulation de la vie sociale au sein de l'école tant dans le rapport des élèves entre eux que dans le rapport des élèves aux autres professionnels scolaires. D'autre part, sur un plan individuel, ils sont tour à tour confidents, conseillers, palliatifs parentaux ou simplement relais vers des professionnels plus spécialisés. Ils développent dans ce cadre une relation privilégiée avec les élèves.

« (...) ils nous parlent de tout, franchement. C'est peut-être parce que, nous (les éducatrices), on est très ouvertes avec eux, ils nous parlent de tout et on ne se choque pas de tout ce qu'ils nous disent. Ils se confient à nous, beaucoup, et ils en ont besoin je pense. »

Une proximité ...

Si parmi les éducateurs interrogés, les uns se retrouvent davantage dans la dimension individuelle et les autres dans la dimension collective, ces deux missions apparaissent pour une part des éducateurs parfaitement complémentaires. D'un côté, l'accompagnement individuel leur permet d'avoir une connaissance plus personnelle des élèves, de leurs usages, valeurs et coutumes (manières de parler, modes vestimentaires, préoccupations, etc.) et de l'autre côté, cette connaissance de la culture adolescente leur permet de mieux savoir comment les gérer, les interpeller et régler les éventuels problèmes de discipline. A noter que l'un d'entre eux évoque son âge comme un frein à ce rapport de confiance que ses collègues plus jeunes ont, quant à eux, avec les élèves.

« (...) nous, on sait comment les gérer et donc on sait comment intervenir (...) on a une façon de parler aux élèves qui leur convient bien, on [les éducatrices] est fort familiales avec eux, ils nous appellent par notre prénom et on n'est pas choquées donc c'est vrai que si une animatrice extérieure arrive et se fait appeler "Madame", ils réagissent.

... préventive

Pour paraphraser Line Beauchesne¹⁸, en ce qui concerne les éducateurs, il existe bien souvent au sein des établissements des « espaces de dialogue » qui permettent à des élèves, en cas de besoin, de s'exprimer et d'être écoutés par des adultes. Ce lien de proximité avec les élèves se construit, notamment, par le fait que dans l'exercice de leurs missions d'accompagnement, ils sont habituellement à disposition des élèves, adoptent en général une attitude de non-jugement à leur égard tout en veillant à leur apporter des réponses, à les rassurer si nécessaire. Sans nécessairement l'identifier comme tel, ils sont, par la relation plus personnelle développée avec une partie des élèves, des acteurs de prévention et ce statut repose vraisemblablement sur la relation de confiance qu'ils ont pu développer avec certains élèves. Habituellement, ils exercent ce rôle sous un mode généraliste et, lorsque la situation l'exige notamment parce qu'elle dépasse leurs compétences, ils renvoient le jeune vers un service plus spécialisé.

« Nous, en fait, on déblaie le terrain et après c'est le centre PMS qui gère. Nous, on est là du côté affectif de l'étudiant. Elles [les étudiantes] peuvent se confier à nous. Quand il y a des problèmes plus importants, je ne suis pas apte à aller plus loin, à gérer plus loin, je passe le relais au PMS.

De par leurs missions d'accompagnement des élèves, les éducateurs semblent les plus à même de comprendre les adolescents, de construire une relation plus égalitaire que les autres professionnels du milieu scolaire, de développer un rapport où l'adolescent n'est plus dans sa peau d'élève mais se sent respecté en tant que personne à part entière. Pour une bonne part des éducateurs, le besoin des élèves de disposer d'adultes référents est plus important dans l'enseignement de qualification où d'une part, le nombre de jeunes fragilisés est plus important et d'autre part, le soutien familial est davantage carencé, voire où les parents sont parfois perçus comme une contre-ressource pour l'adolescent.

« Un public jeune beaucoup livré à lui-même où il n'y a pas vraiment de structure familiale cadrée, ça va souvent dans tous les sens déjà dans leur famille, c'est parfois le 3ème ou le 4ème beau-père qui passe dans la famille.

¹⁸ Beauchesne L., *Les drogues, en parler avec nos enfants*, in *Les Cahiers de Prospective Jeunesse*, 44 :20-25, 2007.

1.2. La pratique de l'EVRAS

Souvent témoins privilégiés du vécu adolescent, ils le sont également pour ce qui est du domaine de l'EVRAS. Plus spécifiquement, dans l'accompagnement individuel, les thèmes relatifs à l'EVRAS sont parfois l'un des sujets abordés par les jeunes. Sur ce point, les éducateurs sont vraisemblablement les intervenants scolaires, les plus à même de jouer un rôle de prévention au quotidien. Ce rôle dépend de la demande des élèves, touche une partie limitée et ne couvre pas nécessairement toutes les dimensions de l'EVRAS.

« Pour l'EVRAS, nous, on voit les élèves au cas par cas, en individuel, ils viennent nous demander des conseils, il arrive que certains viennent nous demander des préservatifs, ça arrive, mais les animations, c'est le PMS. »

Un rôle de substitut parental ...

Dans l'ensemble, en matière d'EVRAS, les éducateurs se perçoivent en quelque sorte comme des substituts aux parents. Plus précisément, cette substitution se conjugue de deux manières :

- soit ils pallient les parents pour qui l'EVRAS est un sujet tabou qu'ils n'arrivent pas à aborder avec leurs enfants ;

« Moi, personnellement, je n'aborderais pas ce sujet avec ma fille donc c'est bien que l'école le fasse, les moments de détente, les cours de philo pourraient être exploités pour faire de l'éducation à l'EVRAS. »

- soit ils « corrigent » le modèle parental qui fait défaut par manque de structure en la matière, voire s'apparente à un contre-modèle qui va à l'encontre des valeurs et conduites prônées en EVRAS.

« Que donnent-ils déjà comme modèle à leurs enfants pour plus tard ? Ils n'ont pas de structure familiale, enfin ils ne sont pas tous comme ça non plus, heureusement, mais c'est une majorité quand même. »

... plus criant dans l'enseignement de qualification

Plus spécifiquement, pour les éducateurs, la dynamique de correction du modèle parental concerne davantage une partie des jeunes de l'enseignement professionnel et des CEFA. Il semblerait que cette dynamique s'apparente à un rapport hiérarchique entre deux groupes sociaux.

Dans ce rapport, les éducateurs représentent le groupe dominant qui fixe les repères, édicte la normalité et les pratiques socialement acceptables dans le domaine relationnel, affectif et sexuel et les élèves représentent, de par leur origine familiale, les conduites, les valeurs et les normes de la vie relationnelle, affective et sexuelle considérées comme socialement inacceptables.

« Plus ici qu'ailleurs (...), les parents sont souvent démissionnaires, ils n'ont pas du tout la même relation avec leur enfant que nous on peut avoir avec les nôtres et donc ils ont besoin de ces repères- là car ils ne les ont pas à la maison. »

En ce sens, la pratique de l'EVRAS par l'éducateur, par son aspect éventuellement jugeant et stigmatisant à l'égard des attitudes et conduites parentales, est propice au développement de conflits de loyauté¹⁹ parmi les élèves issus de milieux plus défavorisés ; conflits résultant, notamment, de la non-correspondance entre les valeurs et les normes véhiculées par la famille et celles véhiculées par les intervenants scolaires. Derrière ce rapport de hiérarchie socio-culturelle, nous pouvons supposer que l'action des éducateurs s'inscrit, pour leur part, dans un rapport de bienveillance dont les principaux enjeux sont d'un côté, éviter que les conduites parentales ne se reproduisent chez les enfants et d'un autre côté, de permettre à l'école de jouer son rôle d'intégration sociale.

1.3. Les représentations de l'EVRAS

Si, avant la réalisation des entretiens, une partie des éducateurs n'avait aucune idée de ce qu'était l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle, l'ensemble la considère comme une thématique nécessaire à aborder dans le cadre scolaire d'autant qu'ils considèrent habituellement, comme nous l'avons vu, qu'elle est peu ou mal prise en charge par les parents.

« On va être honnête, au début, on ne savait pas ce que c'était EVRAS. »

Une perception pragmatique à finalité préventive

Généralement, ils ont une vision très pragmatique de l'EVRAS, orientée notamment sur les actions d'accompagnement qu'ils mènent en tant qu'éducateurs (les informer, les faire réfléchir, les conseiller, les remettre sur la bonne voie,...) en ce domaine. Partant souvent de situations problématiques ou de demandes d'éclaircissement, ils ont tendance à partir des carences présentes en la matière chez les jeunes (mauvaises connaissances, inconscience des dangers, attitudes inacceptables,...).

Plus globalement, au travers de la nécessité des actions en EVRAS, ils nous renvoient l'image d'adultes en devenir, de jeunes qu'il faut accompagner pour leur permettre d'évoluer favorablement, de se construire en des adultes conscients et responsables. Ainsi, dans leurs discours, évoluer c'est essentiellement dépasser des problèmes et corriger des attitudes socialement inappropriées de la part des jeunes. En ce sens, ils perçoivent davantage l'EVRAS comme une démarche de prévention des dangers et des conduites jugées indécentes plutôt que comme la promotion d'une qualité de vie.

¹⁹ de Smet N., *L'école des conflits, Prospective Jeunesse, Drogues Santé Prévention*, 55:8-14.

« C'est quelque chose de positif étant donné qu'à l'heure actuelle, de nos jours, vu l'apparition des différents nouveaux réseaux sociaux et leur facilité d'accès.. Le bus et les autres activités [EVRAS] permettent à un moment donné de recentrer et de ne pas se laisser guider uniquement par internet et les autres nouvelles technologies. C'est un moyen de recentrer, re-sensibiliser les élèves mais aussi de définir la sexualité, l'amour, l'affection. »

Plus spécifiquement, les éducateurs pointent souvent la nécessité de se substituer aux parents et de suppléer à l'EVRAS des jeunes ; éducation qui se fait bien souvent via leurs accès aux nouvelles technologies de communication et via leurs pairs et qui, à leurs yeux, présentent des déficits. Ainsi, pour eux, il s'agit au niveau des élèves de combler le plus souvent un déficit de connaissances, de corriger fréquemment une connaissance erronée ou encore de modifier parfois des attitudes et pratiques à l'égard de l'autre sexe.

« On croit parfois que les jeunes ont connaissance de tout par l'intermédiaire des médias, qu'ils maîtrisent bien les sujets, mais on se rend compte qu'il y a énormément d'ignorance. »

Une primauté de la dimension sexuelle

Dans leurs discours, la dimension sexuelle de l'EVRAS prime sur les autres dimensions et ce, même parmi ceux qui en donnent une définition qui englobe ces divers aspects. Sur un plan théorique, ils ont soit une représentation de l'EVRAS essentiellement restreinte à sa dimension sexuelle, soit une représentation plus globale couvrant ses différents aspects. Par contre, sur un plan pratique, quelle que soit leur représentation, elle reste fréquemment confinée à la sexualité et n'aborde que de manière succincte son aspect affectif et relationnel. Ce côté restrictif de l'EVRAS est d'ailleurs critiqué par l'un des éducateurs interrogés.

« C'est tout ce qui comporte l'éducation sexuelle et quelque part sociale aussi du jeune par rapport à son épanouissement dans sa vie affective et sexuelle. Ca va donc des relations sexuelles jusqu'aux grossesses voulues, non voulues mais aussi des problèmes liés aux maladies comme la chlamydia. Les mettre au courant ou encore des problèmes de viol, etc. »

En résumé, ce qui caractérise leur conception de l'EVRAS et qu'il faut vraisemblablement rattacher à la fonction qu'ils exercent auprès des élèves, c'est d'abord les aspects problématiques de la sexualité (grossesses non-désirées, violences, etc.).

2. La perception des autres intervenants

2.1. Les intervenants scolaires

Un corps enseignant divisé

Certains éducateurs voient l'attitude négative d'une partie du corps enseignant à l'égard de l'EVRAS comme un frein à sa mise en œuvre. Plus particulièrement, ils semblent rattacher ce frein à la coexistence au sein des écoles d'un côté, de pédagogie plus ancienne, de type ex-cathedra, où les élèves se trouvent davantage confinés à un rôle de « réceptacle du savoir » et d'un autre côté, de pédagogie plus active où les élèves prennent davantage part à leur apprentissage. Au-delà de cette coexistence, le frein à la mise en place de l'EVRAS dans le corps professoral provient aussi de la présence d'enseignants ne se sentant pas à même d'aborder ce thème, ou encore d'enseignants ne considérant pas ce thème comme faisant partie de leurs missions premières, voire entravant la pleine réalisation de celles-ci. En ce sens, le milieu des enseignants est perçu comme un univers hétérogène dans son rapport à l'EVRAS et, plus globalement, dans sa manière de concevoir l'apprentissage. A leurs yeux, la participation des enseignants à l'EVRAS serait donc, pour le moment, en partie incompatible avec une conception plus traditionnelle du métier au sein de laquelle ce type de démarche auprès des élèves n'a pas sa place.

« On n'est plus il y a 20, 30 ans où c'était le professeur qui dispensait le savoir et les élèves qui écoutaient. Ce n'est plus ça, ce n'est plus ce qu'on demande à l'école. Certains professeurs ne sont pas non plus outillés ou n'ont pas spécialement envie ou ont peur de ne pas savoir répondre aux questions. Les jeunes sont là pour nous interpeller, nous faire réfléchir et nous remettre en question. Je pense donc que tout ce qui se fait est à prendre. »

Le CPMS, une ressource en EVRAS

À l'inverse des enseignants, pour les éducateurs, les CPMS sont vus comme des facilitateurs à la mise en place de l'EVRAS. Ils les considèrent d'ailleurs souvent, comme les principaux intervenants en EVRAS de l'école, notamment parce qu'ils sont perçus comme pouvant traiter les éventuels problèmes d'élèves pour lesquels l'équipe éducative ne se sent pas compétente ou encore, comme étant les intervenants scolaires en contact avec les acteurs spécialisés en EVRAS externes à l'école.

« Quand il y a vraiment un gros, gros, souci, on est obligé de donner à une autre personne, (...) au PMS, puisqu'on n'y arrive pas. »

La direction, un précieux soutien

Quant à la direction, elle est souvent perçue, non pas comme intervenant en EVRAS de 1^{ère} ligne, mais plutôt comme un intervenant institutionnel pouvant favoriser la dynamique en EVRAS au sein de l'école. Son soutien est perçu comme un facilitateur précieux à la mise en place de projets EVRAS dans l'école.

« Au niveau de la direction, on peut dire qu'ils ne poussent pas mais ils ne sont pas contre. Quand on demande, ils soutiennent. En fait, le PMS nous propose, nous, nous demandons à la direction, la direction accepte. »

2.2. Les intervenants extra-scolaires

La nécessité d'interventions spécialisées ...

Habituellement, les éducateurs considèrent comme nécessaire que des acteurs extérieurs à l'école viennent mener des interventions en EVRAS auprès des élèves. Cette nécessité vaut plus particulièrement pour les questions relatives à la sexualité qui reste un sujet délicat à aborder avec des personnes que les élèves croisent au quotidien. Sur ce point, les intervenants scolaires sont vus par les éducateurs comme manquant de compétences en la matière et de neutralité en raison du lien qui les unit par ailleurs aux élèves. Cet effet de l'interconnaissance, qui favorise une parole plus contrôlée (autocensure, non-dit, crainte d'être jugé, etc.) et ce, à l'inverse, de l'anonymat qui facilite la liberté de parole, est d'ailleurs un phénomène bien connu du monde de la recherche^{20,21}. Ainsi, la présence d'animateurs externes à l'école, spécialisés dans le domaine relativement tabou de la vie affective et sexuelle et non concernés par les enjeux spécifiques du « métier » d'élève (importance de la réussite scolaire, ternissement de l'image du « bon » élève, avis en marge des valeurs véhiculées par l'établissement scolaire, etc.), s'avère, pour les éducateurs, importante pour l'EVRAS. La réalisation d'actions par des intervenants externes à l'école est aussi considérée par certains comme un bon moyen pour l'élève d'identifier des ressources en cas de besoin.



C'est quelque chose d'extérieur à l'école. Car ce n'est pas toujours facile d'en discuter en famille mais d'un autre côté c'est aussi difficile pour les professeurs et les éducateurs car nous sommes un peu parti pris dans une école. On n'a peut-être pas un regard suffisamment extérieur... Le fait d'avoir des personnes extérieures compétentes avec une formation spécifique pour ce genre d'activités peut aider ou va aider ou peut faire réfléchir certains, voire plusieurs élèves sur cette problématique qui pour moi, est importante au jour d'aujourd'hui.



... trop succinctes et ponctuelles

Néanmoins, une partie des éducateurs estime que ces interventions ne se font pas toujours en adéquation avec le développement de l'adolescent ou, encore, sont trop ponctuelles pour être pleinement efficaces. A leurs yeux, derrière cette limitation, il y a aussi bien souvent une carence de ressources externes à l'école.

Au-delà d'un manque de continuité dans les actions des intervenants spécialisés, ce déficit d'efficacité provient aussi, pour certains éducateurs, d'une mauvaise articulation entre les intervenants spécialisés et les intervenants scolaires en matière d'EVRAS. Sur ce point, ils rejoignent les considérations émises par les experts sur la prévention des conduites à risques. Ils mettent en exergue que les projets en milieu scolaire faisant appel à des intervenants extérieurs, déployant des actions ponctuelles, se basant sur un faible engagement des intervenants scolaires, « ayant peu investi dans la formation des enseignants et bénéficiant de peu de ressources de soutien, sont considérés comme peu prometteurs »²².



Ce sont des choses ponctuelles qui se font. Comment savoir si cette démarche continue par après ? Qu'est-ce que les professeurs mettent en place après ? Y a-t-il eu des suites, des répercussions ?



²⁰ Van Campenhoudt L., Chaumont J.-M. et Franssen A., *La méthode d'analyse en groupe*, Dunod (Psycho Sup), Paris, 2005.

²¹ Albarello L., *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*, de Boeck (coll. Méthodes en Sciences Humaines), Bruxelles, 2003.

²² Bantuelle M. & al. (2008), *Comportements à risque et santé : agir en milieu scolaire*, Saint-Denis, INPES, 132p.

2.3. Les élèves

Des déficits à combler ...

Comme abordé dans le point « La pratique de l'EVRAS », les éducateurs ont tendance à considérer qu'il y a chez les élèves des déficits de connaissances et de valeurs, des attitudes et conduites à corriger. Les élèves sont ainsi souvent perçus comme des sujets en devenir, à parfaire avant qu'ils ne deviennent adultes. Cette image d'incomplétude vaut particulièrement pour l'EVRAS, qui n'étant pas nécessairement prise en charge par les adultes, se retrouve de manière informelle assurée par d'autres modes de socialisation en l'occurrence par les NTIC et les pairs. Ce mode alternatif de socialisation, non encadré par les adultes, ne permet pas aux jeunes d'agir en connaissance de cause et est donc perçu, par certains éducateurs, comme une source de danger.

« C'est pour cela que l'on trouve que c'est important de pouvoir agir, de pouvoir les informer. Et aussi sur les maladies [IST] car ils répètent ce qu'ils entendent à droite à gauche mais ils ne prennent pas conscience que ça peut leur arriver. »

... variables selon les jeunes

Si les jeunes ont des besoins en EVRAS que les adultes qui les encadrent au quotidien ne prennent pas en charge, ces besoins sont considérés par certains éducateurs comme variant d'un établissement à l'autre. Plus spécifiquement, comme nous l'avons déjà abordé précédemment, ils sont habituellement considérés comme plus criants et multiples dans l'enseignement de qualification. Et, en effet, chez les élèves de ce type d'enseignement, plus nombreux à être sexuellement actifs que les élèves de l'enseignement de transition, les besoins liés à cette activité sont plus nombreux²³. Sur le plan de la vie relationnelle, affective et sexuelle, les élèves n'étant pas au même niveau de développement selon le type d'enseignement, leurs besoins ne sont donc pas totalement les mêmes.

En outre, pour une partie des éducateurs, les variations entre élèves apparaissent non seulement d'une classe à l'autre²⁴ mais, également au sein d'une même classe, d'un élève à l'autre. Ce constat sous-tend, notamment, l'importance de diversifier les modes d'intervention pour mieux prendre en compte l'hétérogénéité adolescente.

« Mettre en place des boîtes aux lettres dans l'école pour que les élèves y déposent des demandes, qui seraient ensuite analysées par le PMS. Ce système permettrait aux élèves gênés par certains thèmes traités en classe, de poser leurs questions hors groupe, ils seraient peut-être plus à l'aise. »

²³ Moreau N., de Smet P., Godin I., *La santé et les comportements de santé, in La santé des élèves de l'enseignement secondaire : résultats de l'enquête HBSC 2010 en FWB, Sipes (ESP-ULB), Bruxelles, 2013.*

²⁴ *En matière d'usages de psychotropes (tabac, alcool, cannabis), des effets de classe ont déjà pu être observés (de Smet P. (2004). Analyses des données Santé et bien-être des jeunes pour la Région de Bruxelles-Capitale et les provinces de la Communauté française, commanditées par l'Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles-Capitale, ESP (ULB-PROMES), Bruxelles).*

3. Le rôle et le regard de l'éducateur sur son milieu professionnel

3.1. Les relations avec les autres intervenants de l'école

Un rôle de relais ...

Les éducateurs occupent une place stratégique dans l'école, ils sont en contact avec les élèves quotidiennement et entretiennent avec eux un autre type de relation que les enseignants ou la direction. Ils sont une majorité à rapporter que des élèves viennent facilement les trouver en cas de problème car il y a une relation de confiance qui s'est, au fur et à mesure, construite avec eux.

L'éducateur joue bien souvent un rôle de relais des élèves vers les PMS. En effet, lorsqu'un jeune a un problème et qu'il en fait part à son éducateur, celui-ci, transmet l'information au PMS qui prend le relais et gère l'affaire.



L'éducateur gravite autour de tous les intervenants de l'école. On touche plusieurs personnes mais on ne fait rien à fond (...), moi je ne suis qu'un intervenant qui prend, qui transmet et qui essaye de gérer.



... au sens un peu trop strict

La majorité des éducateurs se plaignent du manque de retour d'information et de suivi vers eux de la part du PMS, mais également du manque de retour de manière générale des autres membres de l'école qui côtoient l'élève, comme si la relation n'allait que dans un sens, comme si l'éducateur se trouvait confiné dans un rôle de « subalterne » par rapport aux autres professionnels scolaires.

Un besoin de consensus partagé ...

Dans leurs entretiens, une partie des éducateurs montrent que les établissements scolaires qui bénéficient d'une bonne dynamique au point de vue de l'EVRAS sont les écoles où les équipes pédagogiques sont sur la même longueur d'ondes. En effet, à leurs yeux, pour que la mise en place d'actions en EVRAS soit efficiente, il est nécessaire que tous les intervenants soient prêts à participer quel que soit le niveau où ils se situent. Bon nombre des éducateurs interrogés précisent que la direction joue un rôle important dans l'incitation des membres de l'école à s'impliquer dans le projet EVRAS.



La mise en place d'un projet doit être acceptée par tous. Par exemple, si la direction veut développer un projet mais si ce n'est pas en accord avec les professeurs et élèves, cela ne se passera pas bien.



... et de cohérence organisationnelle

Certains choix organisationnels des établissements peuvent nuire au fonctionnement des pratiques en EVRAS pour les éducateurs. En effet, un cadre strict de fonctionnement ne permet pas toujours aux éducateurs de maintenir les liens privilégiés construits avec certains élèves, ce qu'ils déplorent car ils sont souvent les premiers à repérer des comportements étranges ou des mal-être chez les jeunes. De même, rien ne sert d'ajouter une mission en EVRAS sans, soit ajouter des ressources supplémentaires, soit réorganiser le temps de travail prévoyant du temps pour remplir cette mission.

« Au niveau organisation en tout cas, c'est quelque chose qui est très lourd, et souvent mal accepté parce que ça vient s'ajouter, ou on supprime des heures de cours ou ça vient alourdir l'horaire des élèves ; quelle que soit la méthode, ça encombre la journée scolaire. »

3.2. Des freins contextuels à la généralisation de l'EVRAS

Des ressources non adaptées aux besoins

Dans leurs témoignages, les éducateurs soulignent un manque de ressources (humaines, matérielles et financières) pour remplir l'ensemble de leurs missions, la gestion et la coordination d'une multitude d'activités qui leur incombent.

L'obligation de faire de l'EVRAS est maintenant générale à tous les établissements scolaires, cependant tous n'ont pas les moyens de mettre en place des actions. L'ensemble des éducateurs interviewés précisent que des moyens financiers et davantage de temps seraient nécessaires à la généralisation de l'EVRAS.

« Ce qui peut faire qu'une école ne fait pas d'EVRAS, le temps et les moyens financiers. »

Un contexte d'hypersollicitation « chaotique » envers les écoles

Le caractère obligatoire de la législation, le caractère instable et changeant des politiques scolaires, le surplus des sollicitations ministérielles, perturbent à leurs yeux le fonctionnement des écoles.

De même, pour une partie des éducateurs, l'évolution de l'institution scolaire, de ses missions, a favorisé la division du corps professoral voire la coexistence, au sein d'un même établissement, de méthodes pédagogiques adaptées et inadaptées à l'EVRAS.

À l'heure actuelle, l'école est chargée de différentes missions, elle doit éduquer à différentes choses : sport, culture, religions, citoyenneté,... L'arrivée de missions supplémentaires est ainsi perçue comme un nouveau surplus à un ensemble de missions à devoir réaliser sur le terrain. A noter que ce surplus ne paraît pas remettre en question le fait que, pour bon nombre d'éducateurs, l'école est un lieu propice pour faire de l'EVRAS. Deux raisons sont principalement avancées par eux pour expliciter ce caractère opportun. Premièrement, c'est un lieu où tous les élèves sont réunis et deuxièmement, c'est important de pallier le fait que dans certaines familles, le sujet est trop tabou, les connaissances nécessaires pour l'aborder sont insuffisantes ou simplement parce que le milieu familial se sent peu concerné et/ou est peu présent pour s'occuper de l'éducation des enfants.

« L'école n'est plus seulement un endroit où l'on dispense un savoir mais on doit les éveiller à énormément de choses au niveau culturel, sportif, affectif, etc. Il y a tellement de choses à faire que des fois on a peut-être tendance à un peu s'éparpiller et de ne pas se recentrer sur la scolarité mais qu'est-ce que la scolarité à l'heure actuelle ? »

Une partie des éducateurs relève que le problème est, non seulement, le trop grand nombre de projets différents qui sont demandés aux écoles et pour lesquels il n'y pas ou peu de moyens qui sont débloqués, mais aussi l'absence de continuité politique. A leurs yeux, ce changement permanent entraîne une lassitude chez les personnes qui mettent en place ces différents projets qui sont supprimés avant qu'ils n'aboutissent réellement.

« Moi, je dois dire que je n'ai pas eu de contacts avec le projet EVRAS, ça reste des mots, ça reste des projets envers lesquels, a priori, on reste un peu méfiants [de tout projet] car l'expérience montre que les projets s'arrêtent souvent après un an ou deux. »

Un rythme scolaire spécifique

Le rythme et la temporalité scolaires peuvent être des freins à la bonne réalisation d'actions en EVRAS dans les écoles. D'autant que la plupart des éducateurs insistent sur l'importance de créer de la continuité dans les projets : feedbacks après les animations, suivi avec les enseignants suite aux animations réalisées par des personnes extérieures à l'école, etc.

L'absence des services liés à l'école pendant les vacances scolaires ne permet pas, par exemple, de poursuivre l'accompagnement effectué au cours de l'année scolaire.

« Il y a aussi le fait que toutes les structures qui sont internes aux écoles, sont en congé pendant les vacances scolaires, pour moi, ça c'est quand même un problème. Donc, accompagner un élève, le soutenir dans quelque démarche que ce soit et l'abandonner quand on arrive au mois de juin, c'est un problème. »

3.3. Les relations avec les intervenants extra-scolaires

Le besoin de connaître les acteurs locaux

Les expériences, les habitudes de collaboration avec les autres intervenants (« inscription de l'acteur scolaire » dans le champ de l'intervention sociale), la connaissance et la proximité géographique des partenaires sont, pour une partie des éducateurs, un facilitateur à la mise en place d'actions en EVRAS efficaces. Cette connaissance des acteurs locaux est cohérente avec le caractère nécessaire, selon eux, d'interventions dans les écoles d'acteurs spécialisés en EVRAS.

Le besoin de travailler en partenariat

Certains éducateurs font partie de projets intersectoriels qui impliquent différents acteurs, à la fois internes à l'école mais aussi externes. Il y a donc des dynamiques d'interdisciplinarité et d'intersectorialité, de travail en partenariat mais ces dynamiques restent relativement rares et peu présentes dans les écoles. Cette inscription éventuelle de l'intervenant scolaire dans le champ de l'intervention sociale n'est pas ressentie comme étant prise en compte dans la volonté de généraliser l'EVRAS dans les écoles.



On vit déjà un peu un projet EVRAS dans l'école puisqu'on a déjà créé ici ce qu'on appelle le "Point Relais" où se retrouvent le PMS, l'AMO, un Planning Familial et le PSE, donc on est déjà en équipe.



4. Les besoins en EVRAS

Une série de besoins en matière d'EVRAS découlent des points abordés précédemment.

4.1. Les besoins des éducateurs

L'amélioration des compétences dans l'accompagnement en EVRAS des élèves

On se rend compte que les éducateurs se sentent dépourvus ; ils pensent avoir besoin de plus de formations et de préparations pour pouvoir assumer leur rôle de relais et accompagner les élèves dans leur VRAS. Il ne s'agit plus simplement, comme recommandé, de sensibiliser les éducateurs à l'égard de l'EVRAS²⁵ mais de leur permettre de jouer, dans une certaine mesure, un rôle actif dans ce domaine.



Une formation pour gérer les élèves au quotidien. Mieux savoir les orienter pour être bien pris en charge. Mieux connaître les services, et nous aider à savoir comment agir avec les élèves, savoir répondre à leurs questions.



²⁵ Renard K. & al. : Evaluation du projet pilote d'implantation structurelle d'animations à la vie affective et sexuelle à l'école en Communauté française de Belgique, Unité de Promotion-Education Santé (ULB) et Département de Psychologie (FUNDP), 2005.

La découverte des autres intervenants

Dans cette perspective d'amélioration de leurs compétences, ils souhaiteraient également avoir une meilleure connaissance des acteurs locaux. C'est un constat assez général chez les éducateurs le fait que les acteurs ne se connaissent pas ou mal et ne savent pas ce que chacun fait. Cette « méconnaissance réciproque des missions et des compétences des différents intervenants du processus d'animation » était déjà une recommandation passée²⁶.

Les éducateurs souhaiteraient également plus de temps de rencontre entre les différents membres des équipes éducatives et le CPMS afin que tous soient au courant des suivis des élèves.

Des ressources en adéquation aux missions

Ils précisent que pour faire de l'EVRAS comme il est conseillé de le faire dans les formations, il leur faudrait plus de temps. En effet, les éducateurs sont principalement dans des démarches d'aide individuelle des élèves, mais s'ils veulent assurer ce rôle, ils ont besoin de plus d'outils, de plus de temps, temps qui est souvent pris par du travail administratif.

4.2. Les besoins perçus chez les élèves

Le besoin de repères en EVRAS

Pour la plupart des éducateurs, les jeunes ont besoin de recevoir, à l'école, des repères concernant leur VRAS pour contrer, en ce domaine, l'image faussée véhiculée par les médias et, dans une moindre mesure, par les amis et/ou l'absence de repères donnés par les parents. Plus spécifiquement, le respect entre les sexes, le cyberharcèlement et la parentalité précoce sont des sujets qui reviennent souvent dans les discours des éducateurs.

Selon les éducateurs, un cours d'éducation aux médias serait nécessaire pour permettre aux jeunes d'acquérir une connaissance des risques et un regard critique à l'égard des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Le besoin d'anonymat

Selon les éducateurs, certains élèves préfèrent rencontrer des personnes extérieures à l'école pour aborder les sujets plus intimes et privés liés à l'EVRAS. De leur côté, les équipes éducatives et pédagogiques se sentent aussi mal à l'aise pour traiter de ces sujets avec leurs élèves. La réalisation d'intervention par des animateurs externes à l'école est ressentie comme indispensable pour traiter des sujets plus tabous de la vie affective et sexuelle.

²⁶ Renard K. & al., *op. cit.*, 2005.

Le besoin d'un accompagnement différencié

D'après les éducateurs, les élèves se développent et grandissent avec des rythmes propres à chacun. Un groupe classe réunit des jeunes qui ont plus ou moins le même âge mais qui ne sont pas toujours au même stade de développement. Quand certains auraient dû recevoir l'information l'année d'avant, d'autres ne sont toujours pas prêts à l'entendre. Aux yeux des éducateurs, cette hétérogénéité des jeunes exige la mise en place d'un accompagnement différencié des élèves dans leur développement relationnel, affectif et sexuel si l'objectif est de généraliser l'EVRAS.

4.3. Les besoins par rapport aux interventions

Sur base du discours des éducateurs, plusieurs besoins peuvent être mis en exergue pour améliorer la qualité des interventions dans les écoles.

Des sollicitations politiques plus stables

Une partie des éducateurs souhaiterait que les sollicitations politiques à l'égard de nouveaux projets soient moins nombreuses et qu'à l'inverse, les moyens pour encourager les projets existants soient renforcés.



Le problème dans les écoles, c'est la continuité, mettre quelque chose en place dans les écoles, qu'on l'appelle EVRAS, qu'on l'appelle "cellule Bien-être" ou autre chose, ce sont à chaque fois de nouveaux projets qui se créent, avec à chaque fois beaucoup de bonne volonté et de bonne motivation derrière, mais le fait est, que ça s'arrête à un moment donné.



L'augmentation des moyens

L'ensemble des éducateurs demande plus de moyens matériels : locaux, salles informatiques, etc. Ils réclament également plus de ressources externes comme par exemple les Centres de Planning Familial qui ne savent pas toujours répondre à toutes les demandes des écoles ou qui ne peuvent venir qu'un nombre de fois limité en raison du trop peu de membres. Les éducateurs sont trop peu nombreux. Un éducateur ne peut pas, par exemple, assurer un accompagnement efficace de 150 – 200 élèves.

Davantage de complémentarité avec les éducateurs

Les éducateurs jouent un rôle spécifique auprès des élèves, ils sont à la fois les confidents des étudiants mais ils sont aussi responsables de la discipline en dehors des temps d'apprentissage.

Certains estiment que la relation de confiance avec les élèves pourrait être davantage utilisée par les animateurs spécialisés. Elle pourrait, par exemple, éviter les éventuels débordements des élèves au moment des interventions en EVRAS.

L'évaluation des interventions

Pour certains éducateurs, l'impact des interventions sur les conduites des élèves devrait davantage faire l'objet d'évaluations pour en vérifier l'efficacité à court et long terme.



Le temps pour les élèves est assez minuté et prendre plus le temps pour organiser l'après animation. Prendre plus de temps pour avoir un feed-back de ce que les élèves en ont pensé. Et voir après un certain temps ce qu'ils en ont retenu, voir s'il y a des choses dans leur comportement qui ont été modifiées. Refaire une évaluation l'année d'après.



Une meilleure circulation de l'information à leur égard

Alors qu'ils suivent une partie des élèves pendant l'année, les éducateurs se sentent habituellement trop peu mis au courant des actions en EVRAS qui se déroulent dans les classes et à l'école. Ils ne sont pas non plus informés des suites données à leur orientation vers les autres intervenants scolaires.



Quand il y a une information ou quelque chose qui se fait par rapport à une classe (...) peut-être inviter les "éduc" - qui s'en occupent toute l'année - à participer, se tenir au courant parce que si on ne va pas chercher les infos, on ne les a pas.



- LES CPMS/SPSE

1. Le contexte législatif et le positionnement des CPMS/SPSE dans le dispositif scolaire

1.1. Les Centres Psycho-Médico-Sociaux (CPMS)

Suivant le décret de la Communauté française du 05/09/2006 relatif aux missions, programmes et rapports d'activités des Centres Psycho-Médico-Sociaux, les missions des CPMS sont:

Article 6. - Les centres exercent les missions suivantes :

- 1°. Promouvoir les conditions psychologiques, psycho-pédagogiques, médicales et sociales qui offrent à l'élève les meilleures chances de développer harmonieusement sa personnalité et de le préparer à assumer son rôle de citoyen autonome et responsable et à prendre une place active dans la vie sociale, culturelle et économique ;
- 2°. Contribuer au processus éducatif de l'élève, tout au long de son parcours scolaire, en favorisant la mise en œuvre des moyens qui permettront de l'amener à progresser toujours plus et ce, dans la perspective d'assurer à tous des chances égales d'accès à l'émancipation sociale, citoyenne et personnelle. A cette fin les centres mobiliseront, entre autres, les ressources disponibles de l'environnement familial, social et scolaire de l'élève ;
- 3°. Dans une optique d'orientation tout au long de la vie, soutenir l'élève dans la construction positive de son projet de vie personnelle, scolaire, professionnel et de son insertion socio-professionnelle.

Les intervenants des CPMS constituent des partenaires privilégiés pour les écoles et les familles des élèves. Tous les établissements scolaires, de la maternelle à la fin du secondaire, sont par ailleurs desservis par un CPMS. Soulignons que les équipes sont tri-disciplinaires et se composent de psychologues, assistants sociaux, infirmiers.

1.2. Les Services Promotion de la Santé à l'Ecole (SPSE)

Au niveau scolaire les missions des SPSE sont attribuées suite au décret du 20/12/2001.

Elles sont au nombre de quatre :

- 1°. Le suivi médical, comprenant le bilan de santé ;
- 2°. La lutte contre les maladies transmissibles : prophylaxie et vaccinations ;
- 3°. Le recueil des données statistiques ;
- 4°. La promotion de la santé.

D'un point de vue global, les CPMS et les SPSE, compte-tenu de leurs missions, ne font pas partie intégrante de l'école. Ils en sont cependant un partenaire privilégié. Le fait de ne pas être implantés directement au sein des établissements scolaires leur permet d'y porter un regard distancié, voire critique.

Notons que l'impression générale des CPMS/SPSE touche aux difficultés des écoles à intégrer la promotion de la santé, en général, et l'EVRAS, en particulier, dans leur projet pédagogique.

2. La pratique de l'EVRAS auprès des élèves

L'EVRAS pratiquée auprès des élèves par les SPSE/CPMS s'adosse, en amont, sur 2 registres d'informations provenant de la population scolaire.

L'un est issu du travail individuel (accompagnement individuel lors d'entretiens notamment, et davantage encore lorsque le CPMS dispose d'un local dédié dans les murs de l'école).

L'autre fait écho à une pratique davantage collective, par exemple dans le cadre d'animations au sein des classes.

La pratique auprès des élèves peut par ailleurs se distinguer suivant leur âge. Ainsi, pour les enfants des classes de maternelle, il s'agit d'actions faisant écho à des notions telles que le bien-vivre ensemble, le respect de l'autre, la politesse, l'importance des relations interpersonnelles, etc. A l'adolescence, ces notions continuent d'être travaillées, tout en leur joignant un focus davantage axé sur des aspects liés à la contraception, la prévention des grossesses précoces, les relations amoureuses, la violence au sein du couple, etc.

Les SPSE/CPMS observent également des différences culturelles, religieuses ou philosophiques auprès de la population scolaire, qui induisent parfois des représentations particulières. Dans ces circonstances, la pratique des SPSE/CPMS s'efforce de déconstruire les représentations des élèves afin de favoriser un dialogue et le « bien vivre ensemble »

Un axe spécifique de la pratique des SPSE/CPMS en matière d'EVRAS concerne enfin les élèves de l'enseignement spécialisé. Ce travail suscite chez les SPSE/CPMS des interpellations, voire de l'insatisfaction. Il s'agit par exemple d'un besoin criant d'outils adaptés pour les élèves de types 2 et 3. Un autre exemple est d'adapter l'organisation scolaire qui prévoit des séquences de 50 minutes avec la capacité d'attention des enfants autistes. Les élèves de l'enseignement spécialisé énoncent des questions spécifiques à leur handicap ("comment on tombe amoureux de quelqu'un?", "des questions autour du genre", etc.). Etant donné les besoins spécifiques des élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé, les animations collectives apparaissent aux yeux des professionnels des SPSE/CPMS comme de véritables défis.

3. Les représentations de l'EVRAS

Comme déjà suggéré dans leurs pratiques, les SPSE/CPMS affichent une vision globalisante de l'EVRAS. Cette globalisation s'observe sur un certain nombre de niveaux dont :

- le contenu de la notion d'EVRAS (relations interpersonnelles, gestion des émotions, genre et identité, relations sexuelles, grossesses précoces non désirées, harcèlement, violences dans le couple, etc.) ;
- l'âge des élèves et leur niveau d'enseignement, mobilisant des pratiques différenciées et nécessitant un continuum dans les interventions ;
- l'intégration de l'EVRAS dans le champ général de la promotion de la santé ;
- l'intégration renforcée de l'EVRAS dans le projet pédagogique des établissements scolaires.

Aux yeux des professionnels des SPSE/CPMS, cette représentation élargie de l'EVRAS offre une large panoplie de portes d'entrée.



Le nom dit bien ce que ça veut dire, l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle, ça englobe vraiment toute la partie relationnelle autour de l'amour, de la sexualité... C'est aussi bien travailler les choses plus pratiques comme la contraception, mais aussi la relation amoureuse, la relation à l'autre en général, le respect de soi, le respect de l'autre, ça englobe vraiment toute cette partie-là, il me semble, de la vie relationnelle.



4. La perception des autres intervenants

4.1. Les intervenants scolaires

Fonctionnement de l'école/organisation globale

Trois perceptions sont largement partagées par les professionnels des SPSE/CPMS sur le fonctionnement ou l'organisation générale de l'école :

- trop fréquemment, les écoles ne se soucient de l'EVRAS que lorsqu'un problème ou une urgence survient – il s'agit le plus souvent d'une grossesse précoce – avec son corollaire, le recours à l'intervention « one shot » ;
- les dispositifs en EVRAS manquent de continuité dans le temps ; concrètement, des élèves bénéficient d'une animation à 14 ans et à 17 ans, sans qu'une continuité ne s'organise entre ces deux moments, et alors que les adolescents ne cessent de se poser énormément de questions ;
- les dispositifs en EVRAS fonctionnent d'autant mieux que l'établissement scolaire dispose déjà d'une structure dédiée à la santé ou au bien-être en général (par exemple une « cellule santé ») et d'une habitude à la faire fonctionner.

Les enseignants et les directions

Les professionnels des SPSE/CPMS regrettent le rendez-vous parfois manqué au sein du personnel enseignant. Une partie, fortement mobilisée, peut s'efforcer d'intégrer l'EVRAS dans sa pratique professionnelle, tandis qu'une autre peut demeurer accrochée à « *sa sacro-sainte matière* » où l'EVRAS n'a pas sa place.

Cela étant, les professionnels des SPSE/CPMS s'accordent tacitement sur le fait que l'enseignant ne se sentant pas à l'aise avec les notions d'EVRAS, ne soit pas soumis à l'obligation de les pratiquer. Ces professionnels reconnaissent l'importance que l'enseignant se sente à l'aise dans les matières liées à l'EVRAS et soit outillé de manière adéquate, en ce y compris dans sa formation de base.

Les professionnels des SPSE/CPMS soulignent le rôle primordial que les directions peuvent jouer dans l'implantation d'un projet EVRAS au sein de leur établissement et ainsi, soutenir les enseignants parmi les plus mobilisés, mais aussi parfois gagnés par un sentiment de solitude.

4.2. Les intervenants extra-scolaires (CPF et autres associations)

Les CPF, CLPS, AMO, ...

Les intervenants extérieurs supposent au préalable qu'ils soient connus, identifiés dans leurs rôles et fonctions et disponibles. Les SPSE/CPMS entendent jouer un rôle en vue de cette meilleure connaissance, dans une perspective intersectorielle et dans le cadre plus général de la promotion de la santé.

Aux yeux des SPSE/CPMS, les intervenants extérieurs s'accordent d'autant mieux qu'ils fonctionnent déjà dans un partenariat ou dans une habitude de travailler ensemble, l'idéal semblant être au sein d'une structure de type cellule « bien-être » ou « santé ». L'EVRAS est alors considérée dans le cadre général de la promotion de la santé.

Les SPSE/CPMS émettent cependant deux réserves :

- il existe un risque de déresponsabilisation (ou d'affaiblissement de l'implication) de l'école lorsqu'elle délègue l'entièreté du pilotage du dispositif en EVRAS à des partenaires extérieurs ;
- un autre risque peut survenir en cas de partenariats trop nombreux, envahissants, avec des difficultés de coordination pour mener une action cohérente.

4.3. Les élèves

Comme déjà évoqué auparavant par les CPMS/SPSE, les élèves sont considérés comme la source la plus importante d'informations sur leurs propres besoins en matière d'EVRAS. Il y a lieu de reconnaître leurs particularités et leurs besoins spécifiques qui varient en fonction de leurs âges, de leur filière et de leur type d'enseignement. Ces difficultés seraient liées à l'organisation même de l'école.

« (...) du point de vue des élèves, l'EVRAS n'a pas spécialement de connotation sexuelle, mais bien les difficultés scolaires et relationnelles. »

« (...) obligation de rester ensemble, alors qu'on ne s'est pas choisi. »

Un tel point de vue a pour conséquence, pour l'opérateur en EVRAS :

« (...) l'EVRAS "pure" n'est pas souvent la première porte d'entrée, mais bien les difficultés scolaires et relationnelles en général. »

4.4. Les parents

Les professionnels des SPSE/CPMS souhaitent voir les parents présents en tant qu'intervenants, s'impliquer d'une manière ou d'une autre dans ce type de projet.

5. Le rôle des CPMS/SPSE dans leur milieu professionnel et institutionnel

Les CPMS/SPSE tiennent une position de « premier intervenant de première ligne » lorsqu'il s'agit d'aborder l'EVRAS avec les élèves, soit en accompagnement individuel ou en animation collective, soit dans le cadre de l'urgence (« one shot ») ou dans un projet plus élaboré. L'école donne volontiers un rôle de coordination aux CPMS/SPSE lors de la mise en place de l'EVRAS au sein de l'établissement scolaire (réaliser concrètement les animations, les préparations des animations, ...).

Les CPMS/SPSE occupent donc différents rôles, dont

- l'interface, la prise de recul, faire en sorte que le « one shot » débouche sur un projet plus construit, intégrer l'EVRAS dans le champ plus global de la promotion de la santé, l'intégrer dans le projet pédagogique de l'école dans une perspective de pérennisation ;
- l'intégration d'une certaine continuité dans la façon d'aborder l'EVRAS tout au long du cursus scolaire au sein d'un même établissement scolaire ;
- le renforcement de l'implication des élèves dans les dispositifs en EVRAS.

6. Les besoins des CPMS/SPSE

L'ensemble des besoins évoqués par les SPSE/CPMS est caractérisé par un double fil rouge.

La reconnaissance de besoins spécifiques ...

D'une part, ces deux structures réclament la reconnaissance de besoins spécifiques, en particulier pour les élèves de l'enseignement spécialisé.

« (...) des besoins spécifiques pour les enfants autistes.

« (...) des besoins adaptés à la réceptivité et à la capacité d'attention d'un public porteur d'handicaps comme le temps d'animation.

Les écoles d'enseignement spécialisé sont démunies et peu outillées pour faire face au niveau hétérogène de leurs élèves en matière d'EVRAS. Les parents de ces jeunes sont également dépourvus de moyens face à la complexité relationnelle qu'implique le handicap de leur enfant. Ce qui amène la majorité d'entre eux à être ouverts aux animations en EVRAS données au sein des établissements scolaires.

« Leur niveau de compréhension est aussi différent que dans l'ordinaire. Ils n'interagissent pas de la même manière qu'un élève de l'ordinaire. Ils n'arrivent pas à prendre du recul de la même manière. On a par exemple un élève majeur qui a une copine mineure et qui ne comprend pas les problèmes que ça peut lui poser au niveau juridique. Ils ne comprennent pas non plus les dangers liés à la sexualité et puis ils ne retiennent pas. Le niveau de concentration est faible, au bout de 50 minutes il faut arrêter, le vocabulaire doit aussi être adapté.

... Un système de discrimination positive

D'autre part, les CPMS/SPSE réclament la mise en place d'un système de discrimination positive.

« (...) les besoins sont beaucoup plus flagrants dans les écoles de l'enseignement technique, professionnel et spécialisé, et dans les CEFA.

Des besoins en amont

Par ailleurs et en amont des actions en EVRAS proprement dites, les besoins s'inscrivent dans :

- la mise en place d'un cadre législatif davantage contraignant ;



C'est vrai qu'il y a ces mesures de l'EVRAS dans les écoles, mais les écoles qui ne le font pas ne sont sanctionnées d'aucune manière, et donc, forcément : "on fait ou on ne fait pas, ce n'est pas grave". Je pense que si c'était vraiment dans les programmes scolaires obligatoires, comme des heures de math, les écoles ne pourraient plus s'y soustraire, et avec ou sans PMS elles feraient appel, je pense. Je crois que la mesure telle qu'elle est là n'est pas suffisamment contraignante pour les écoles, elles font ce qu'elles veulent, on leur conseille de le faire, mais on ne les oblige pas de faire.



- l'intégration de l'EVRAS et de la promotion de la santé dans le projet pédagogique de l'établissement scolaire avec ces corollaires.



(...) intégration de l'EVRAS au même titre que les maths.



(...) une ligne de conduite à mettre en place par la direction.



(...) inscrire l'EVRAS dans une continuité au sein de l'école.



(...) meilleure connaissance pour les enseignants des méthodes et des outils en promotion de la santé.



Mais l'école ne voit pas la promotion de la santé comme quelque chose faisant partie de l'école vraiment de manière profonde qui s'apprend... enfin un schéma qui suit de la première maternelle jusqu'à la rhéto. Ca, ils n'arrivent pas à le concevoir. Eux, ils aiment bien qu'on fasse des petites animations,... Mais rentrer dans un processus où ils doivent beaucoup plus s'investir c'est difficile.



Les besoins ciblent également les partenariats

- Amélioration de la collaboration entre les différents partenaires ;



Maintenant tout dépend aussi des ententes que tu as avec tes PMS, etc. Faut pas se voiler la face, il y a des PMS avec qui ça marche et y en a d'autres avec qui ça marche pas, y en a qui ne sont pas collaborant. Enfin voilà, nous on peut peut-être ne pas être collaborant avec certains.



- Echanges de pratiques ;



Et puis pouvoir chaque année ... mais ça je trouve que ça se fait facilement, être convié à des journées d'échanges, être au fait des nouvelles informations et des nouvelles manières... enfin voir comment ça se passe ailleurs. Des échanges de pratiques, je trouve que c'est très important surtout que c'est pas un concept qui est lancé depuis 25 ans dans les écoles. Piocher des idées chez les autres c'est pas plus mal aussi.



- Amélioration des connaissances concernant les organismes experts ;



Avoir d'autres partenaires que les partenaires de première ligne (autres que PMS et planning). Avoir plus de connaissances des organismes qui pourraient m'apporter de l'aide dans cette réalisation-là.



- Clarification des rôles et des compétences entre les différents partenaires ;
- Mise en place de procédures d'évaluation à organiser entre les partenaires.

L'implication des parents

Au-delà des deux fils rouges évoqués ci-dessus, les CPMS/SPSE pensent qu'il serait utile d'impliquer davantage les parents dans l'EVRAS. Ils rencontrent deux grosses difficultés liées au milieu familial :

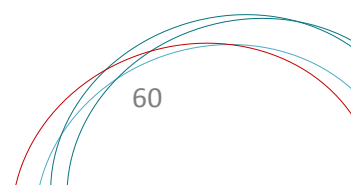
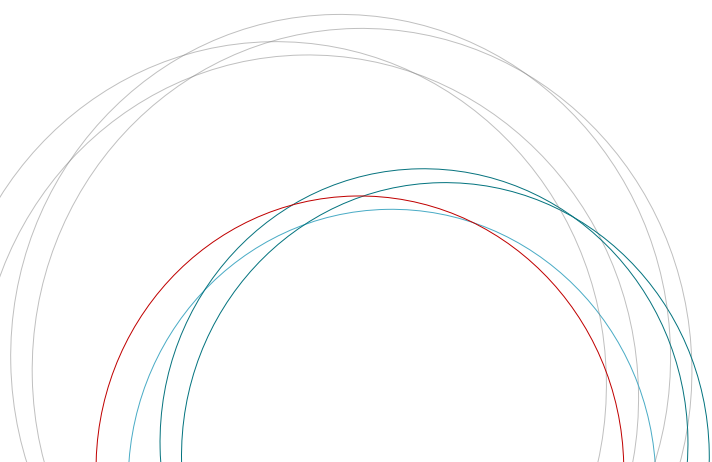
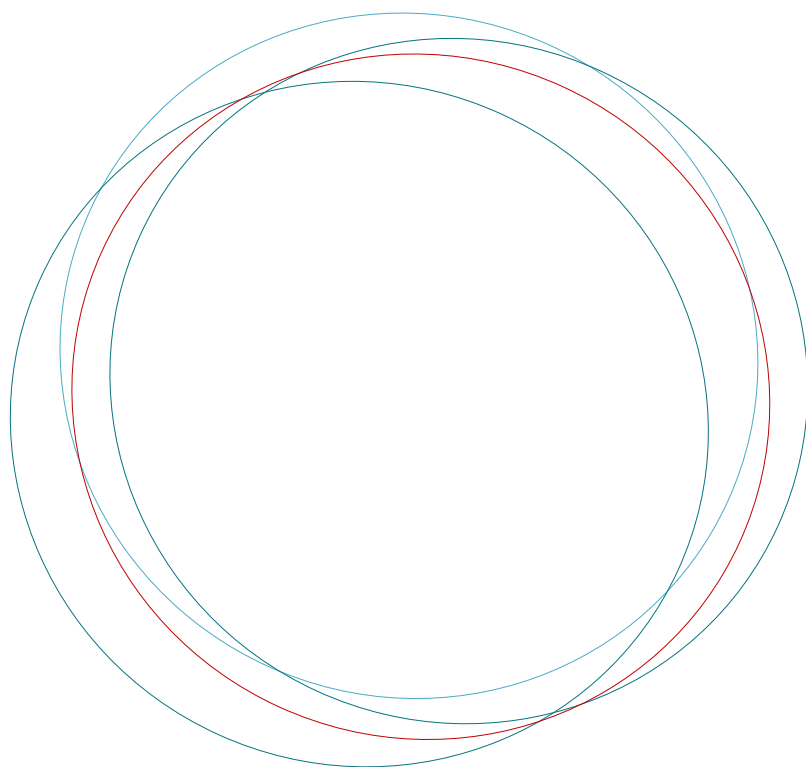
- le manque de communication et parfois la méconnaissance des parents en matière d'EVRAS ;
- le tabou qui tourne autour de la vie sexuelle et amoureuse des jeunes imposé par certains parents au sein de la famille (pour diverses raisons : culturelle, religieuse,...).

Ce manque d'échange entre les parents et leurs adolescents entraîne un malaise chez ceux-ci. Lors des animations, ils ne savent pas toujours quelle position adopter : profiter de l'occasion pour s'informer ou au contraire, faire en sorte de ne pas participer (en mettant en place diverses stratégies) afin d'être loyal à l'égard des valeurs familiales.

« (...) en fait, elle commençait à être réglée et elle ne savait rien ; elle est venue me dire : "C'est grave, il faut que j'aille voir un docteur quoi ", et puis je dis : " Attends, explique-moi, qu'est-ce qui se passe ?". Et puis je... on s'est rendues compte qu'elle commençait à être réglée mais... une non information ; donc on a des jeunes comme ça où c'est tellement tabou dans les familles qu'on n'en parle pas (...).



« c'était des jeunes filles ici de V., il y en a eu une qui m'a fait toute une scène, elle doit se boucher les oreilles, à ne pas vouloir écouter, etc., à faire semblant d'être au téléphone, voilà ; ce n'est pas spécialement... quand je dis culturel, ce n'est pas spécialement religieux non plus, c'est vraiment par rapport à l'éducation qu'ils ont ou par rapport au fait d'aborder ou pas ce sujet-là et qu'il y en a qui sont très gênés et d'autres qui le sont aussi mais qui sont quand même intéressés et puis d'autres qui sont complètement ouverts à ce genre de sujet.



IV. ANALYSE TRANSVERSALE

Derrière les spécificités propres à chaque intervenant scolaire, des tendances communes à l'ensemble des acteurs interrogés se profilent. Elles concernent tant la perception qu'ils ont de l'EVRAS, que les besoins des jeunes en la matière, la manière d'améliorer l'impact des actions existantes ou encore les freins et les facilitateurs à sa mise en œuvre dans le milieu scolaire.

1. Les représentations de l'EVRAS

L'ensemble des intervenants scolaires ou groupe d'intervenants se rejoignent, notamment, sur le fait qu'ils ne partagent pas une conception uniforme de l'EVRAS et qu'il y a, bien souvent, un **décalage entre l'appréhension théorique et l'application pratique de cette démarche éducative**.

1.1. Une absence de définition partagée

Plusieurs manières de percevoir l'EVRAS sont présentes chez les intervenants scolaires. Pour les uns, il s'agit d'une démarche relativement floue, voire même inconnue alors que, pour d'autres, la notion est vue comme quelque chose de clair et bien précis. Certains y voient une notion sans réelle limite alors que, pour d'autres, elle se limite à des actions spécifiques en l'occurrence, habituellement, les animations menées par les plannings auprès des élèves.

« Je n'appelle pas ça EVRAS mais "animations Planning Familial" parce que ça les gens voient à peu près de quoi il s'agit, mais EVRAS (...).

(Directeur)

« Le nom dit bien ce que ça veut dire (...).

(Agent CPMS/SPSE)

« On va être honnête, au début, on ne savait pas ce que c'était EVRAS alors on est allé voir sur Internet (...).

(Educateur).

« (...) dans l'EVRAS pour moi y a de tout, c'est tellement large on peut tout y mettre.

(Enseignant)

Derrière ce caractère intelligible ou inintelligible de l'EVRAS coexistent, chez les intervenants scolaires, deux manières typiques²⁷ de considérer cette approche. La première nous renvoie à une conception plus théorique, centrée sur les valeurs qu'elle véhicule (respect de soi et des autres, épanouissement affectif,...), sur sa finalité et ses principes de légitimité. La seconde, plus pragmatique, est centrée sur la traduction opérationnelle de la démarche, sur les expériences vécues et ce qui s'effectue en la matière dans l'école. Si les deux versants sont plus ou moins présents chez les différents intervenants, ceux pour qui le pôle théorique prédomine invoquent davantage l'aspect global et fondamental de l'EVRAS, constitutif de la « bonne » transformation du jeune en un adulte et comme faisant partie intégrante de la mission de l'école. Ce versant, par l'idéal utopique procuré, engendre habituellement l'adhésion de l'interlocuteur lorsqu'il est évoqué. A l'inverse, le pôle pragmatique renvoie l'EVRAS à ses aspects plus spécifiques et semble davantage déterminé d'une part, par la subjectivité de l'expérience vécue en ce domaine et d'autre part, par les caractéristiques professionnelles et personnelles (formation initiale, matière enseignée, fonction exercée, représentation de la mission de l'école,...) de l'interlocuteur.

« (...) l'éducation à la vie affective, relationnelle affective et sexuelle, ça englobe vraiment toute la partie relationnelle autour de l'amour, de la sexualité... C'est aussi bien travailler les choses plus pratiques comme la contraception, mais aussi la relation amoureuse, la relation à l'autre en général, le respect de soi, le respect de l'autre, ça englobe vraiment toute cette partie-là, il me semble, de la vie relationnelle.

(Agent CPMS/SPSE)

« L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle fait partie du quotidien de l'enfant, elle est à la base de son avenir et de sa vie actuelle.

(Directeur)

« Une éducation à l'EVRAS fait partie de la vie comme la citoyenneté... Les deux interagissent, ce sont les mêmes valeurs.

(Educateur)

« On a une image extérieure connotée "relations affectives et sexuelles" et moins "relationnelles". Je reste très préoccupé et ouvert par le relationnel que je ne perçois pas encore dans l'EVRAS, du moins je ne perçois pas comment il est travaillé ; actuellement, j'ai du mal à reconnaître cet aspect dans le projet EVRAS tel qu'on en entend parler à l'heure actuelle. Il y a pourtant là un réel besoin dans les écoles.

(Educateur)

Dans les entretiens, les professionnels de la santé et les directeurs interrogés ont plus fréquemment une conception globale de l'EVRAS que les autres intervenants scolaires.

²⁷ Technique d'analyse qui consiste à extraire les traits les plus fondamentaux des situations observées pour définir les cas extrêmes à partir desquels on peut hiérarchiser les différents cas rencontrés dans la réalité (Weber, (1965), in Paillé P., Mucchielli A., (2002), "L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales", Paris, A. Colin).

1.2. Une vision plus globale en théorie et plus succincte en pratique

Il existe, bien souvent, chez les intervenants scolaires un décalage entre la représentation théorique qu'ils se font de l'EVRAS et sa représentation pratique. En effet, lorsqu'ils évoquent le sens que revêt la notion, certains d'entre eux nous renvoient à une démarche incluant bien ses trois dimensions alors que lorsqu'ils nous parlent de sa mise en application ou des besoins existants au sein de l'école, ils ont davantage tendance à se centrer sur la dimension sexuelle et problématique. Sur ce plan, ils nous renvoient principalement **l'image d'une jeunesse à risque sur le plan sexuel et très peu**, voire de manière très succincte, **d'une jeunesse épanouie sur le plan relationnel, affectif et sexuel**.

« C'est tout ce qui comporte l'éducation sexuelle et quelque part sociale aussi du jeune par rapport à son épanouissement dans sa vie affective et sexuelle. Ca va donc des relations sexuelles jusqu'aux grossesses voulues, non voulues mais aussi des problèmes liés aux maladies : comme la chlamydia, ou encore des problèmes de viol, etc. »

(Educateur)

Cette approche plus succincte dans la pratique est vraisemblablement à rattacher au fait que, bien souvent, **ce sont des problèmes individuels et spécifiques qui sont à l'origine de la mise en place d'actions**. Dans ces circonstances, l'élément déclencheur des actions n'est d'origine ni préventive, ni éducative.

« Je pense que j'ai parlé de sexualité parce que à ce niveau-là on est en plein dans une situation particulière d'un élève de 3ème CGO et d'une élève de 1ère qui sont accusés par 6 autres d'avoir eu des relations sexuelles dans un petit coin (...). »

(Directeur)

L'EVRAS reste ainsi en partie conditionnée par la présence de soucis au sein de l'établissement scolaire. Même si des activités en EVRAS sont menées, **la mise en œuvre d'un véritable projet d'éducation visant l'épanouissement relationnel, affectif et sexuel des jeunes semble peu répandue dans les écoles**.

2. La représentation des besoins en EVRAS des jeunes

L'ensemble des professionnels œuvrant dans les établissements scolaires se rejoignent essentiellement sur deux points : la nécessité de mettre en place des actions en EVRAS et la diversité des besoins des élèves.

2.1. Des besoins en EVRAS reconnus par tous

Aux yeux de la plupart des intervenants scolaires, les jeunes ont une vision tronquée des relations affectives et sexuelles parce que d'une part, leur socialisation en ce domaine passerait principalement par internet et par leurs pairs et que d'autre part, les parents, souvent mal à l'aise avec le sujet, ne seraient pas toujours à même de faire contrepoids. Pour une partie des professionnels rencontrés dont, notamment, ceux officiant dans l'enseignement de qualification ou dans le spécialisé, ce déficit de connaissances et d'informations à l'égard de la VRAS serait plus fréquent et criant parmi les jeunes d'origine défavorisée.



(...) pour eux la sexualité est très hard, c'est surtout Youporn, les sites pornos. C'est là qu'ils apprennent leur sexualité et je leur dis que ça ne représente pas la vie d'un couple, que ce n'est pas ça... pour eux la pornographie c'est la réalité.

(Enseignant)



(...) il y en a qui n'ont pas encore, malheureusement, même à l'époque d'aujourd'hui d'éducation à la maison par rapport à ça.

(Educatrice)



(...) c'est le rôle des parents d'éduquer, etc. mais on sait très bien que, dans les faits, il y a des familles qui zappent complètement tout ce pan de l'éducation par inhibition. Par peur aussi de s'exprimer vis-à-vis des adolescents et donc c'est notre rôle.

(Directeur)



L'ensemble des personnes interrogées s'accordent donc sur la nécessité de faire de l'EVRAS que ce soit pour, notamment combler un déficit de connaissances, corriger une image faussée des relations affectives et sexuelles, apporter des repères dans ce domaine ou, encore, les accompagner dans leur épanouissement personnel.



Il faudrait expliquer que la capacité de se reproduire ne va pas de pair avec "capable d'avoir un enfant", c'est apprendre à se respecter, avoir du respect de son propre corps (...).



(Enseignant)



En fait la majorité des enseignants et moi y compris, on pense que les élèves ont une image déformée de tout ce qui est relations sociales ou affectives ou sexuelles... une image déformée avec internet... pour moi une information comme ça serait nécessaire pour un peu recadrer les choses.



(Enseignant)



Mais on sait très bien qu'on [le jeune] fait son éducation en horizontal avec ses amis, les gens de son âge. Pas avec des gens plus âgés même si les parents pensent qu'ils vont faire l'éducation de leurs enfants au point de vue sexuel, relationnel. Non, on [le jeune] le fait avec ses amis et les gens de son âge.

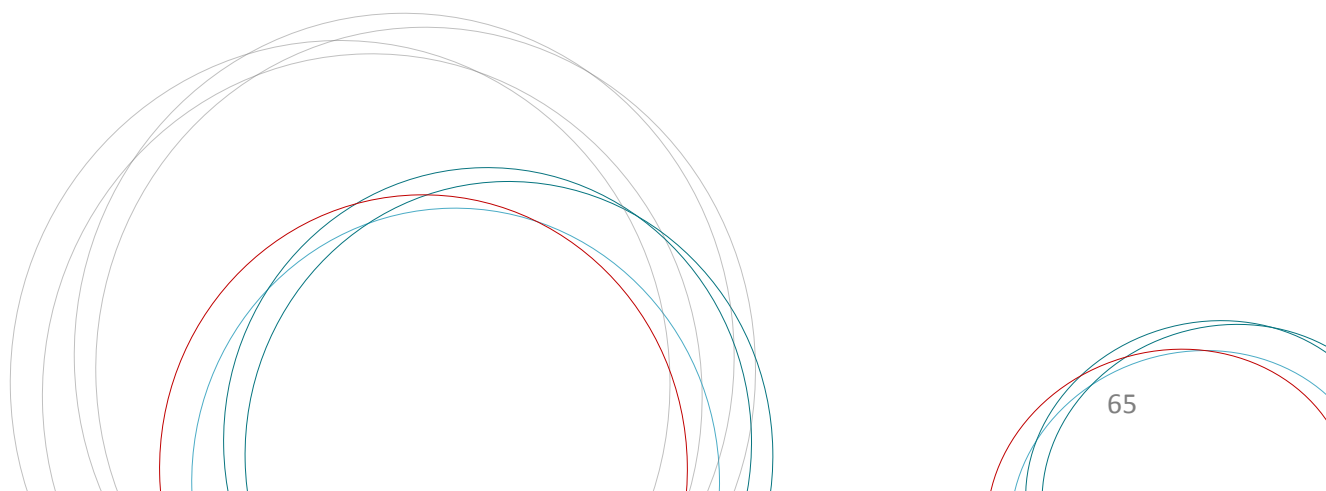


(Enseignant)

Socialisés par internet et par leurs pairs, avec des référents adultes peu présents ou peu fiables, ce sont davantage les risques liés aux comportements sexuels (contraception, grossesse, IST, etc.) et les attitudes et conduites sexistes des adolescents à l'égard des adolescentes qui préoccupent les intervenants scolaires.

Quant aux parents, ils sont souvent considérés comme faisant défaut parce qu'en incapacité d'aborder un sujet qui les met mal à l'aise, qu'ils ne savent pas comment aborder, voire qu'ils n'estiment pas de leur ressort.

Il y a donc pour les intervenants scolaires une nécessité de travailler cette question avec les jeunes, de leur **fournir d'éventuels repères, de répondre à leurs préoccupations et gérer les possibles angoisses adolescentes** (les modifications du corps, l'expérience du premier rapport, l'orientation sexuelle, etc.) envers une dimension importante de leur vie qui connaît ses balbutiements, s'expérimente et se développe généralement au cours de cette période de leur vie. Les divers intervenants scolaires rencontrés dans le cadre de ces entretiens ne partagent pas un regard univoque sur les aspects de la VRAS à travailler, ils se rejoignent par contre sur **la nécessité d'un accompagnement des jeunes dans leur maturation relationnelle, affective et sexuelle.**



« Je crois que les parents n'éduquent plus vraiment leur enfant, en tous cas au niveau relationnel et sexualité, je ne crois pas qu'ils ont des informations auprès des parents. Et ce qui est facile c'est internet, et on va là où c'est facile donc ils vont chercher sur internet des informations qui sont souvent erronées. Et notamment sur les sites pornos, là ils ne sont pas assez informés au niveau des sites pornographiques. »

(Enseignant)

« (...) je parle plutôt pour les filles ici... "J'ai peur d'être face à quelqu'un qui ne veut que "ça" et qui me laissera tomber une fois qu'il m'aura eue", ça je l'entends parfois... Donc, il y a quand même toujours cette crainte (...) mais aussi dans la connaissance du corps... le corps évolue... mais comment change-t-il ? A quoi dois-je m'attendre ? A mon sens, c'est ça les questions. Il y a l'image extérieure qui renvoie... à un questionnement intérieur par rapport à la méconnaissance du corps, toutes les questions relatives à la puberté, la croissance du corps, etc. (...) ça manque ce repère. »

(Enseignant)

« (...) il y a une sorte de clash entre, une société où, non pas "tout est permis" mais il n'y a plus grand-chose qui est vraiment structuré ni cadré par rapport à la thématique des relations filles-garçons, et un mal être (...) Il y a une dilution des repères. »

(Enseignant)

Par rapport à l'**hyperconsommation pornographique** supposée des adolescents par une partie des intervenants scolaires, il est important de souligner qu'elle **n'est pas nécessairement confirmée par les enquêtes et recherches**. A ce sujet, les adolescent(e)s, même s'il leur arrive de visionner de la pornographie, n'en ont majoritairement pas une consommation régulière et problématique et en consomment moins que les jeunes adultes²⁸.

Quant aux effets de cette consommation, sur les pratiques sexuelles et l'émergence de préjugés sexistes, elles paraissent infondées. Ainsi, d'un côté, les enquêtes sur les comportements sexuels des adolescents nous en montrent une **sexualité assez sage et naissante, ne connaissant pas de réelles évolutions**^{29,30} avec les années et d'un autre côté, le visionnage par les jeunes d'images pornographiques est habituellement le produit d'une démarche active et s'effectue pour la plupart d'entre eux avec une prise de recul à l'égard du contenu^{31,32}.

²⁸ Amsellem-Mainguy Y. (coord.), Cheynel C., Fouet A., *Entrée dans la sexualité des adolescent-e-s : la question du consentement. Enquête auprès des jeunes et des intervenant-e-s en éducation à la sexualité, Rapport d'étude, INJEP, 2015.*

²⁹ Bajos & al. (2008), cités par Amsellem-Mainguy Y & al., *op. cit.*, 2015.

³⁰ Moreau N., de Smet P., Godin I., *La santé des élèves de l'enseignement secondaire : résultats de l'enquête HBSC 2010 en Fédération Wallonie-Bruxelles. SIPES (ESP-ULB), Bruxelles, 2013.*

³¹ Voros F., *Les ados et le porno : analyse d'une controverse*, in *La Santé de l'homme*, 418 :16-18, 2012.

³² Zarbo A., *Impact de l'imagerie pornographique*, Université d'hiver Vie Affective et Sexuelle 2.0 de la FLCPF, 3-4 décembre 2015.

Si le nombre d'adolescents ayant une sexualité plus à risque ou des stéréotypes sexistes ne semble pas augmenter, le témoignage des professionnels scolaires mérite d'être davantage investigué. Il se peut que ces témoignages nous révèlent que parmi les jeunes adoptant ce type de conduites ou ayant ce type de préjugés, le caractère soit plus prononcé et traduise, in fine, un accroissement des différences entre les jeunes plus à risque et les jeunes moins à risque. Il se peut aussi que ce type de jeunes se concentre, plus que par le passé, dans certaines écoles et atteste de l'augmentation de la fracture sociale entre les établissements scolaires.

2.2. *Des besoins variables selon les jeunes*

Au-delà de la nécessité d'intervenir, nombreux sont les intervenants qui insistent sur le fait que les jeunes ne représentent pas, en matière de développement relationnel, affectif et sexuel, une population homogène mais qu'au contraire, de multiples différences sont à prendre en compte lorsqu'on intervient auprès des élèves.

Une évolution différenciée ...

D'abord, entre l'entrée dans l'enseignement secondaire et sa sortie, le jeune a profondément mué tant physiquement que psychiquement. Ce changement est marqué, entre autres, par sa dimension genrée qui fait que l'expérience de l'adolescence se différencie du vécu de l'adolescent.

Ensuite, cette transformation tant physique que psychique ne s'effectue pas au même rythme ; ce qui fait que **dans une même classe, il y a des différences importantes entre les élèves** ; différences renforcées, le cas échéant, par la présence de jeunes en retard scolaire.

Enfin, **l'origine familiale des jeunes fait qu'ils ne disposent pas d'un bagage éducatif et culturel semblable**. Pour les uns, les valeurs véhiculées à l'école sont le prolongement des valeurs familiales alors que pour d'autres elles s'opposent à celles prônées par la famille.

« En 1ère secondaire, on rencontre des enfants qui physiquement et moralement sont déjà des jeunes ados (mieux préparés, plus confiants) et par contre il y a des enfants qui sont dans leur corps et dans leur tête des enfants (manque de confiance en eux, mal dans leur peau, ne savent pas prendre de décisions).

(Directeur)

« (...) plus ici qu'ailleurs, dans des écoles traditionnelles où les parents, à la base, sont quand même là pour éduquer leurs enfants, ici, les parents sont souvent démissionnaires, ils n'ont pas du tout la même relation avec leur enfant que nous on peut avoir avec les nôtres... et donc ils ont besoin de ces repères-là car ils ne les ont pas à la maison.

(Educateur)



En secondaire, la notion de groupe, d'appartenance au groupe, crise d'adolescence, ben voilà ça prend pas mal de place pour les adolescents (...).

(Agent CPMS/SPSE)



(...) c'est vraiment un public de garçons, pour eux c'est vraiment la pornographie. Ça paraît normal de regarder de la pornographie. Et ça représente pour eux la réalité (...).

(Enseignant)



... qui a des implications pratiques

Comme pour d'autres interventions visant l'adolescence^{33,34}, les différences entre les jeunes et le caractère évolutif de l'adolescence plaident en faveur de :

- **la mise en place de différentes « stratégies d'interventions impliquant les divers acteurs gravitant autour des adolescents »³⁵** : développement de compétences personnelles, implication des enseignants et des éducateurs, participation des parents, information par les pairs, mesures de réduction des risques relatives à la sexualité, etc. ;
- **la mise en œuvre de mesures favorisant l'accompagnement du jeune tout au long de son développement relationnel, affectif et sexuel³⁶**, « dans la prise en charge de son existence, dans son émancipation à l'égard des représentations véhiculées par les médias, dans son apprentissage à porter un regard critique à l'égard de ses conduites, dans la **procuration de ressources** »³⁷ lui permettant de gérer sa vie affective et sexuelle : apprendre à gérer des situations stressantes, développer la capacité de résister à la pression des pairs, renforcer l'estime de soi, etc.

Dans une perspective de généralisation de l'EVRAS, il est donc judicieux de diversifier les modalités d'intervention, « **construites sur la participation active des élèves** » afin d'adapter les interventions aux besoins des apprenants et toucher les différentes facettes de cette hétérogénéité adolescente. La mise en œuvre d'une diversité de méthodes, et plus spécifiquement, de techniques d'apprentissage actif est habituellement considérée comme un gage d'efficacité³⁸.

³³ Bantuelle M., Demeulemeester R. (2008), *Comportements à risque et santé : agir en milieu scolaire*, Saint-Denis, INPES, 2008.

³⁴ Roussel S. & al., *Quelle efficacité pour la prévention des addictions chez les adolescents ?*, Dossiers techniques, UCL-RESO (ESP), Bruxelles, 2008.

³⁵ Favresse D., (2009), *Psychotropes, adolescence et perspectives d'intervention*, in *Prospective Jeunesse*, Dossier « Préventions. Acteurs et pratiques en Wallonie et à Bruxelles », N° 50-51 :34-39.

³⁶ Renard K. & al., *op. cit.*, 2005.

³⁷ Favresse D., (2009), *op. cit.*

³⁸ Mac Call S.D., *Enseigner l'éducation à la santé sexuelle. Notions élémentaires pour les nouveaux enseignants, mise à jour pour les enseignants chevronnés*, Association canadienne pour la santé en milieu scolaire, 64 p, consulté le 3/02/2016. En ligne sur : <http://www.masexualite.ca/uploads/files/TeachingSexEdManualFre.pdf>

... à adapter selon le public visé

La mise en place d'éducateurs ou d'enseignants-ressources en EVRAS est une action plus susceptible de servir aux jeunes filles qui sont « davantage dans l'expression de soi, privilégient les confidences intimes en petits groupes, parlent de leur sexualité, des transformations de leur corps »³⁹. Par contre, pour les garçons, dont le développement s'effectue plus autour de pratiques collectives (sports, jeux vidéo, groupes de musique, etc.) et dont les conversations sont plus centrées sur les prouesses et les aspects techniques de ces pratiques⁴⁰, les stratégies d'éducation par les pairs se révèlent plus adéquates.

De même, agir dans l'enseignement professionnel sans prendre en considération les spécificités des jeunes de ce type d'enseignement (origine plus défavorisée, cursus scolaire plus souvent caractérisé par les échecs et réorientations scolaires, plus grande difficulté de se projeter dans l'avenir, vie sexuelle plus active, etc.) compromet l'efficacité même des actions réalisées^{41,42}. C'est particulièrement le cas lorsque les valeurs et savoirs transmis par la famille, la communauté, les amis ne correspondent pas aux valeurs et savoirs prescrits par l'école et engendrent chez les élèves des **conflits de loyauté entre les valeurs scolaires et les valeurs familiales** qui se manifestent, le cas échéant, « en désintérêt ou en violence »⁴³. Mener des actions en EVRAS envers ce type de public de la même manière qu'à l'égard d'une population d'élèves plus classiques a peu de raison d'être.

Plus spécifiquement, en matière d'EVRAS, il est aussi important que les intervenants scolaires aient pleinement conscience que **l'attitude des jeunes**, parfois provocante (discours homophobe, propos sexistes, gestes obscènes, etc.), **sont pour une part le fruit de « l'interprétation que les élèves se font du statut social et du rôle »⁴⁴ de l'intervenant, de la recherche de conformité « aux attitudes que les adultes attendent⁴⁵ ou craignent d'eux », de « l'interaction entre élèves mais aussi entre enseignants et élèves »⁴⁶ et ne reflètent pas nécessairement leurs opinions**. Dans certaines situations plus extrêmes où les valeurs des intervenants scolaires se heurtent aux valeurs des jeunes, « un rapport de force entre enseignants et élèves et plus précisément entre enseignantes et élèves garçons » peut apparaître et prendre éventuellement « des allures fortement sexualisées » : rappel à la norme de l'hétérosexualité, surenchère des provocations dans un rapport où la sanction « fonctionne comme une forme de médaille de virilité », virginité féminine perçue comme une marque de respect de soi et de son corps, « plaisanteries graveleuses prononcées par des hommes enseignants », interprétations stéréotypées des enseignant(e)s à l'égard des conduites adolescentes⁴⁷, etc. Un recours à des animateurs issus de la même culture que les jeunes peut constituer l'un des moyens pour éviter les risques de conflits de valeurs.

³⁹ Fournier M., (2011), *Filles-garçons, des univers séparés*, in *Sciences humaines*, N°226.

⁴⁰ Fournier M., *op. cit.*

⁴¹ Favresse D., de Smet P., Godin I. *L'évolution de l'usage des psychotropes et multimédias*, SIPES (ESP-ULB), Bruxelles, 2013.

⁴² Mac Call S.D., *op. cit.*, consulté le 3/02/2016.

⁴³ de Smet N., *L'école des conflits*, *Prospective Jeunesse, Drogues Santé Prévention*, 55:8-14.

⁴⁴ Amsellem-Mainguy Y & al., *op. cit.*, 2015.

⁴⁵ Léchenet A. (2014), cités par Amsellem-Mainguy Y & al., *op. cit.*, 2015.

⁴⁶ Rollin Z., « Genre et sexualité dans le rapport pédagogique : ethnographie d'un lycée « de banlieue » », *Genre, sexualité & société* | En ligne, 7 | Printemps 2012, mis en ligne le 01 juin 2012, consulté le 26 janvier 2016. URL : <http://gss.revues.org/2350> ; DOI : 10.4000/gss.2350

⁴⁷ Rollin Z. (2012), *op. cit.*

3. Les conditions pour une opérationnalisation efficiente

« Le changement est d'abord une affaire humaine, avec sa part de subjectivité, d'investissement de soi, d'émotions ou d'affects, de valeurs. »⁴⁸

3.1. L'existence d'intervenants spécialisés externes

Pour les personnes interrogées, **la présence d'intervenants spécialisés en EVRAS est habituellement vue comme indispensable**. Ce caractère indispensable est souvent associé à la difficulté, à l'instar des parents, des intervenants scolaires à aborder les questions relatives à la sexualité. Très souvent, ils ne se sentent pas compétents pour aborder ces questions qui sont perçues comme touchant les élèves dans leur vie privée et intime, estiment manquer de neutralité en raison des liens construits avec les élèves dans le cadre des relations pédagogiques et éducatives ou considèrent, tout simplement, qu'elles ne relèvent pas spécifiquement de leurs missions et rôles au sein de l'école.

« (...) sur des problèmes de société, ils vont venir me voir mais pas sur des problèmes qu'on peut appeler EVRAS c'est-à-dire des problèmes sexuels, des problèmes relationnels. Ils ne vont pas venir me voir, moi directement en tant que prof, parce que moi pour eux, je suis prof avant tout.

(Enseignant)

« (...) c'est quelque chose d'extérieur à l'école. Car ce n'est pas toujours facile d'en discuter en famille mais d'un autre côté c'est aussi difficile pour les professeurs et les éducateurs car nous sommes un peu parti pris dans une école. On n'a peut-être pas un regard suffisamment extérieur.

(Educateur)

« Il serait donc pertinent de faire intervenir des spécialistes, des spécialistes extérieurs de l'EVRAS.

(Enseignant)

« Le fait d'avoir des personnes extérieures compétentes avec une formation spécifique pour ce genre d'activité peut aider ou va aider.

(Educateur)

⁴⁸ Normand R. (2013), L'herbe est-elle plus verte ailleurs ?, Dossier « Ce qui fait changer un établissement », in Les Cahiers pédagogiques, n° 509.



Pour un prof, c'est difficile, il pourrait mal vivre ce qui se dit, ce qui se passe. C'est dur, parfois. Il faut quelqu'un qui est formé... et qui est neutre... Qui peut amener des réponses aux interpellations de jeunes.



(Directeur)

Si les acteurs scolaires sont d'accord sur la nécessité d'interventions en EVRAS de la part de professionnels, **cette nécessité porte surtout sur la dimension sexuelle de la démarche éducative**. Sur ce point, il apparaît que les intervenants qui ont une représentation de l'EVRAS, axée principalement sur cette dimension, ont davantage tendance à la considérer comme étant uniquement de la compétence d'intervenants extérieurs. A l'inverse, les personnes rencontrées qui en ont une vision plus large ont davantage tendance à considérer cette intervention de professionnels comme étant une action complémentaire à leurs propres actions en EVRAS.

3.2. La continuité et la complémentarité des interventions

Nombreux sont les professionnels interrogés qui évoquent un **manque de continuité entre les diverses interventions en EVRAS** ; manque qui confère aux actions en EVRAS un aspect trop ponctuel et peu systématique pour être, à leurs yeux efficaces.

Cette lacune concerne, non seulement, l'articulation des actions entre les intervenants mais aussi l'aspect diachronique et irrégulier des interventions menées auprès des élèves. Plus particulièrement, ce déficit prend de multiples formes telles que le peu de lien entre les animations réalisées par les Centres de Planning Familial et les cours donnés par les enseignants, l'absence de retour en cas d'orientation d'ordre affectif et sexuel d'un élève vers le CPMS, l'aspect trop irrégulier et succinct des animations ou encore, l'insuffisance d'approche pluridisciplinaire du côté des enseignants.



Ce sont des choses ponctuelles qui se font. Comment savoir si cette démarche continue par après ? Qu'est-ce que les professeurs mettent en place après ?



(Educateur)



J'ai fait 4 écoles depuis 4 ans je n'ai jamais vu d'EVRAS dans aucune des écoles. Alors, ils me disent oui mais y a des plannings qui viennent, alors je me dis mmmm ! Ce n'est pas parce qu'il y a un planning qui vient une fois sur l'année voir 2 classes sur 50 qu'on fait de l'EVRAS !



(Enseignant)

Ce besoin de continuité et de complémentarité pour améliorer les interventions touche donc :

- la gestion institutionnelle et organisationnelle de l'EVRAS au sein de chaque établissement scolaire comme le développement d'une approche interdisciplinaire par les enseignants ou la combinaison d'action collective de prévention dans les classes et d'accompagnement individuel d'élèves en fonction de leurs besoins ;
- les collaborations et partenariats entre les intervenants scolaires et les extra-scolaires dont, notamment, l'investissement des intervenants spécialisés au sein des établissements.



Si on arrive à avoir une ligne de conduite avec les profs de religion et les profs de sciences, je pense que les animations pourraient prendre un sens différent pour les jeunes... Moi je trouve que ça prendrait plus de sens si on peut entrer dans ce processus de continuité (...) Maintenant c'est très court les 2 h que l'on a par classe... on ne sait pas rentrer vraiment plus dans une réflexion en 2 h de temps... en entretien individuel on sait aller un peu plus loin.

(Agent CPMS/SPSE)



(...) j'ai le Planning Familial qui vient deux heures, c'est trop court. Il faudrait ... au moins quatre heures... et j'ai déjà remarqué que les années où... ils étaient venus deux fois ; la 2ème fois était beaucoup plus intéressante que la 1ère parce qu'ils avaient moins peur ; ils connaissaient déjà ... ils avaient aussi réfléchi, ils n'étaient pas pris de court... la deuxième fois était beaucoup plus, pour moi, enrichissante.

(Enseignant)



Sur un plan plus opérationnel, les situations varient évidemment d'un établissement à l'autre, de la priorisation donnée à l'EVRAS par les intervenants scolaires et de leurs attitudes à l'égard de cette démarche. Pour certaines personnes interrogées, le peu de collaborations entre professionnels est aussi le fruit de logiques concurrentielles où chacun éprouve des réticences à travailler avec l'autre. Il importe aussi, afin de comprendre les possibilités de développer une appréhension plus globale de l'EVRAS au sein des écoles, de la rattacher aux divers freins et facilitateurs (voir points 4.4 et 4.5 ci-dessous) qui vont entraver ou permettre son développement : les attitudes divergentes du corps professoral, la discontinuité des politiques scolaires, l'instabilité du corps enseignant, l'insuffisance des moyens mis en œuvre pour généraliser l'EVRAS, l'attitude de la direction envers la démarche, etc.

« (...) je pense qu'il y a aussi un problème c'est que chacun se tire dans les pattes, chacun tire la couverture de son côté et qu'ils ne veulent pas travailler en collaboration. Moi je vois, j'ai pas l'impression que les gens veulent se mettre ensemble autour d'une table en se disant "on n'est pas là pour se tirer dans les pattes, on n'est pas là pour tirer la couverture à soi. On est là pour penser tous ensemble et c'est du win-win" (...).



3.3. Les ressources adaptées aux missions

L'**inadéquation entre les missions allouées à l'école et les moyens fournis pour les remplir** est une raison fréquemment citée par les intervenants scolaires pour expliquer le fait qu'ils ne peuvent pas mener des actions en EVRAS de manière efficiente. Cette inadéquation est d'autant plus criante qu'elle est ressentie comme se surajoutant à un déficit déjà existant en ce qui concerne les autres missions scolaires, lui conférant un statut de « chronicité » et se traduisant par un sentiment de saturation. Elle ne porte pas sur un moyen en particulier mais sur l'ensemble des moyens nécessaires tant matériels qu'humains (infrastructures, équipement informatique, outils pédagogiques, personnel affecté, formations des intervenants scolaires, etc.).

« (...) on va généraliser l'EVRAS mais les moyens sont où ? Quoi ? Comment ? Qui ? C'est ça aussi le problème !

(Enseignant)



« Le frein c'est la multitude d'activités qui sont déjà programmées. La gestion, l'organisation et cela c'est une difficulté au quotidien de pouvoir mettre tout en place (...) Besoin de plus d'infrastructure au niveau du matériel, condition de travail. Des locaux informatiques (...)

(Educatrice)



« Au niveau des enseignants, l'EVRAS, ce sont des choses qui viennent s'ajouter en plus du programme scolaire et là, ça devient très lourd pour les enseignants (...) et souvent mal accepté parce que ça vient s'ajouter.

(Educatrice)



« (...) c'est toujours la même chose quand on impose quelque chose sans y avoir réfléchi ou sans avoir mis justement les outils nécessaires, l'apprentissage, les formations... ou un temps de réflexion, ça peut avoir l'aspect d'un truc plaqué.

(Directeur)



Pour une partie des personnes interrogées, vu la palette des missions et l'impossibilité de les remplir toutes, il est **indispensable que chaque école fasse des choix en définissant ses priorités d'action**.



(...) parfois, les ressources extérieures sont limitées et on est obligé, en tant qu'école, de faire des choix dans nos animations et de les limiter.

(Educateur)



Ce besoin de moyens et de marges de manœuvre réclamé par une bonne part des intervenants scolaires est, par ailleurs, considéré comme l'une des conditions nécessaires à l'implication des acteurs scolaires dans une démarche de projet⁴⁹. De même, la mise en place d'une démarche interdisciplinaire, comme le préconisent certains intervenants scolaires, exige un changement des pratiques pédagogiques qui ne s'effectue pas du jour au lendemain (« croisement des enseignements », décloisonnement des disciplines, reconstruction et réorganisation des apprentissages)⁵⁰.

4. Les freins

4.1. L'attitude des parents

Lorsque vous interrogez les intervenants scolaires sur l'EVRAS, la question des parents revient inlassablement. Symbole de l'éducation de leurs enfants, ils sont généralement perçus comme des **acteurs clés de l'EVRAS**. Plus spécifiquement, les intervenants scolaires considèrent qu'il faut **bien souvent** pallier des manquements de leur chef parce qu'ils sont **vus comme**:

- **soit légitimement absents** de ce versant éducatif trop tabou pour en parler ;



(...) moi, personnellement, je n'aborderais pas ce sujet avec ma fille donc c'est bien que l'école le fasse.

(Educateur)



- **soit démissionnaires** parce que n'assumant pas ce rôle auprès de leurs enfants ;



(...) je crois que les parents n'éduquent plus vraiment leur enfant, en tous cas au niveau relationnel et sexualité.

(Enseignant)



⁴⁹ J.-P. Boutinet (1990), cité par R. Etienne (2013), *La grammaire du changement, Dossier « Ce qui fait changer un établissement »*, in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 509.

⁵⁰ Blanquart F., Walkowiak C. (2013), *Les savoirs en équipe, Dossier « Ce qui fait changer un établissement »*, in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 509.

- soit des anti-modèles montrant le « mauvais exemple » à leurs enfants ;



(...) on est atterré par la façon dont ils parlent et donc on leur explique mais souvent, c'est parce qu'ils vivent comme ça chez eux, ils reproduisent ce qu'ils voient, ce qu'ils entendent (...)



(Educateur)

- soit des réfractaires en vertu de leurs convenances morales ou religieuses.



Il y a certains parents qui ne souhaitent pas que l'école prenne ce rôle. Il y a des élèves qui systématiquement le jour de la visite d'un planning, qu'on est bien obligé d'annoncer à l'avance, ne sont pas présents, avec une justification des parents à leur absence.



(Enseignant)

En vue de contrer ces manquements relativement fréquents, une partie des intervenants scolaires essaye d'ailleurs « (...) d'impliquer les parents, de les responsabiliser (...) ». (Directeur) à cet aspect de leur rôle de parents.

4.2. Les multiples sollicitations politiques



Ils reçoivent tellement de circulaires, tellement de trucs, ils sont noyés sous la masse d'informations.



(Agent CPMS/SPSE)

Une partie des intervenants scolaires voient les politiques scolaires comme une entrave à la réalisation de leurs missions. Cette entrave ne porte pas sur une politique scolaire en particulier mais davantage sur les **sollicitations multiples et variables à l'égard des écoles** qui, à leurs yeux, ont tendance à déconstruire continuellement ce que les intervenants scolaires sont en train de mettre en place au sein de leur établissement, à démotiver les acteurs scolaires à s'y impliquer. Cette disqualification à l'égard des actions précédemment déployées est, comme le constate A. Barrère⁵¹, l'un des paradoxes des prescriptions descendantes et nous montre que **l'efficacité des mesures passe aussi par une conciliation entre des injonctions politiques et des actions** mises en œuvre par les intervenants scolaires, **par la congruence entre des prescriptions ministérielles et des projets d'établissement scolaire**. Sur un autre plan, cette insatisfaction de la part de certains intervenants scolaires semble aussi traduire un **décalage entre le temps politique**, à visée plus synchronique et limité par la durée d'une législature, et le **temps scolaire**, à visée plus prospective et caractérisé par un investissement sur le long terme.

⁵¹ Barrère A. (2013), *Le changement : progrès ou nouvelle norme ?*, Dossier « Ce qui fait changer un établissement » in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 509.

Une phase d'assimilation est donc nécessaire pour permettre aux intervenants scolaires d'appliquer des décisions ministérielles à leur réalité d'établissement⁵².



(...) le projet EVRAS, ça reste des mots, ça reste des projets envers lesquels, a priori, on reste un peu méfiants [de tout projet] car l'expérience montre que les projets s'arrêtent souvent après un an ou deux. Le problème dans les écoles, c'est la continuité, mettre quelque chose en place dans les écoles, qu'on l'appelle EVRAS, qu'on l'appelle cellule "bien-être" ou autre chose, ce sont à chaque fois de nouveaux projets qui se créent, avec à chaque fois beaucoup de bonne volonté et de bonne motivation derrière, mais le fait est, que ça s'arrête à un moment donné... Et l'école a besoin d'une continuité dans l'élaboration de ses projets de prévention.



(Educateur)

Les mesures politiques sont d'autant plus considérées comme un frein que, selon eux, les sollicitations continuelles s'effectuent sans que des moyens supplémentaires soient affectés à leur réalisation, dans un contexte où le corps professoral attaché à un établissement n'est pas nécessairement stable. Or, cette instabilité est à prendre en compte dans la mesure où elle prolonge le temps pour les établissements scolaires de s'adapter à des changements⁵³.

Ces mesures sont, notamment, perçues comme participant à la **saturation des directions** qui doivent les gérer, comme un maillon important d'un trop plein d'informations qui en empêche la transmission. Cette saturation **dénote un besoin**, vraisemblablement plus criant au niveau **des directions, de pouvoir gérer une information toujours plus abondante** tant dans sa quantité que dans sa diversité et **un besoin des politiques d'améliorer leur communication aux écoles, de mieux se coordonner entre eux** en ce qui concerne les messages envoyés aux établissements scolaires.



(...) on a l'EVRAS qui est là et en même temps on n'a pas les moyens de le mettre en place... c'est ça qui fait peur aux directions de se dire : "oui ok mais de toute façon mettre un truc en place alors que l'année prochaine ça sera terminé" ça freine les directions d'avoir des gens qui ne sont pas stabilisés, d'avoir des gens qui sont là et puis l'année prochaine ils seront peut-être dans une autre école.



(Enseignant)



(...) le ministère nous ajoute chaque fois de nouvelles choses mais sans donner plus de temps ou de moyens, de personnes.



(Agent CPMS/SPSE)

⁵² Normand R. (2013), *op. cit.*

⁵³ Muller F. (2013), Dix propositions, Dossier « Ce qui fait changer un établissement » in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 509.

« C'est triste à dire mais faut pas croire que la direction va faire passer l'info. Parce que la direction reçoit 150 mails par jour, ils reçoivent plein de décrets.. plein de choses. Toi, en tant que prof, même éducateur, on reçoit 10 mails par jour des écoles (...) si on fait 5 écoles on en reçoit 50 ! Donc, entre le décret machin et la circulaire machin, les mails ils vont vite à la poubelle. »

(Enseignant)

Enfin, lorsque les prescriptions ministérielles sont centrées sur des missions éducatives, elles sont ressenties, par certains, comme compromettant la mission pédagogique des écoles ; mission qu'ils considèrent habituellement comme plus fondamentale.

« On demande déjà tellement de choses aux enseignants, si on leur demande en plus de s'occuper de cela, là ils vont peut-être et à juste titre dire : "mais bon sang, laissez-nous donner cours !" »

(Directeur)

« (...) je pense qu'on dévie un peu l'école de ses missions premières qui sont à la base des missions de formation. Pour le moment, l'éducation prend le dessus sur la formation. »

(Directeur)

4.3. Un manque d'échanges entre intervenants

Nombreuses sont les personnes interrogées qui nous rapportent une **connaissance relativement succincte des autres intervenants scolaires et de leurs actions en matière d'EVRAS**. Habituellement, la connaissance des autres se limite à l'implication des uns et des autres dans les activités largement institutionnalisées. Par contre, beaucoup ignorent ce que les autres réalisent auprès des élèves. Concernant l'EVRAS, les CPMS et les Centres de Planning Familial sont souvent identifiés comme les intervenants privilégiés même si le contenu de leur intervention est souvent peu connu.

« En fait, on n'est au courant de rien. On rencontre le PMS seulement en Conseil de classe et ça ne se passe pas toujours bien... Il y a une grande méconnaissance des acteurs de l'école, du travail réalisé par chacun... Il y a un centre de planning qui vient deux fois 50 minutes. Je ne sais pas ce qu'ils font... Je pense qu'il y a aussi un manque de collaboration et y a un manque de communication, c'est que personne ne sait rien ! »

(Enseignant)

Ce manque d'échanges est surtout mis en exergue par **une partie des enseignants et des éducateurs qui se sentent mis à l'écart par les intervenants plus spécialisés en EVRAS**. Ce déficit est vraisemblablement un préalable à combler dans une perspective de développer la continuité et la complémentarité des interventions.

« En fait c'est nous qui amenons nos élèves au PMS, on ne fait que les amener, on va les rechercher et c'est tout, on n'est pas au courant, il n'y a pas de lien, on n'a pas de retour.

(Enseignant)

« Ça c'est peut-être un changement aussi, que quand il y a une information ou quelque chose qui se fait par rapport à une classe... si on ne va pas chercher les infos on ne les a pas.

(Educateur)

« Les centres de Planning Familial (...) ils ne connaissent pas la réalité des écoles (...) Une école, c'est un endroit hyper fermé. Il faut travailler en collaboration avec les directions et les profs.

(Educateur)

4.4. Un corps professoral pas toujours impliqué

Le corps professoral apparaît profondément divisé à l'égard de leur rôle et mission concernant l'EVRAS. Une partie d'entre eux considère qu'elle fait partie intégrante de leurs missions envers les élèves alors que d'autres considèrent qu'elle n'est pas de leur ressort ou qu'ils n'ont pas les compétences requises pour en faire.

Souvent, l'attitude de ces derniers va de pair avec une vision restrictive de l'EVRAS, centrée essentiellement sur la dimension sexuelle. A l'inverse, ceux qui en ont une perception plus large ont également plus de facilité à la voir comme faisant partie intégrante de leurs missions, à pouvoir l'insérer dans leurs cours. Au-delà de l'EVRAS, cette division du corps professoral semble également se fonder sur une conception différente de la finalité de l'école selon qu'elle intègre ou n'intègre pas la mission éducative à la mission pédagogique, selon que l'école est davantage considérée comme une instance au service de la société ou comme une instance au service des élèves

« Je trouve que ce n'est pas mon rôle de leur expliquer tout cela, je suis prof de sciences donc j'explique de l'anatomie et je trouve que je sors déjà de mon rôle.

(Enseignant)

« Certains professeurs le font, d'autres pas. Ne sont pas intéressés ou estiment que ce n'est pas à eux à en parler ? S'ils donnent cours de français ou math, ils ne sont pas à même de répondre à ces questions-là ou n'ont pas simplement l'envie ou cela ne fait pas partie de leur programme.

(Educateur)

« Je pense que ça fait partie des missions, c'est aussi ça : faire des élèves des êtres qui tiennent debout, qui sont des citoyens responsables, ça passe aussi par l'école, ça c'est vraiment mon point de vue sur l'école.

(Enseignant)

La mise en place d'une dynamique d'établissement exige de dépasser cette éventuelle division portant sur le sens et les valeurs des équipes scolaires. Elle est, sur un plan général, un préalable à la mise en place d'actions⁵⁴ au niveau de l'établissement.

Une partie de ces constats ne sont pas spécifiques à l'EVRAS dans la mesure où ils sont également corroborés sur un plan plus global (difficultés de certains enseignants à remettre en question leurs pratiques et les faire évoluer, déficit de travail collectif entre enseignants, existence de conceptions différentes du rôle de l'école, etc.)⁵⁵.

5. Les facilitateurs

5.1. Une demande de formation et d'information des intervenants

Pour pallier leur déficit de connaissance, les intervenants scolaires sont nombreux à souhaiter de plus amples informations. Ces informations concernent tant les actions réalisées, les services existants ou encore les ressources disponibles dans le domaine de l'EVRAS. Quant à la demande de formation exprimée par ces intervenants, elle porte autant sur un **besoin** spécifique **d'amélioration de connaissances en matière de VRAS** que sur l'**acquisition de compétences plus transversales de techniques d'animation et de gestion de groupe**. Cette demande de renforcement des aptitudes pédagogiques rencontre la nécessité de mise en place de techniques d'apprentissage actives plus efficaces en matière d'éducation⁵⁶.

⁵⁴ Bouvier A. (2013), Le besoin d'apprendre, Dossier « Ce qui fait changer un établissement » in Les Cahiers pédagogiques, n° 509.

⁵⁵ Van Hove L., Ribonnet P., « Pour un renforcement du leadership des directions d'école », Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, 2016.

⁵⁶ Mac Call S.D., op. cit., consulté le 3/02/2016.

« (...) il nous faudrait plus d'infos sur les ressources.

(Enseignant)

« Des informations sur les structures, sur les associations.

(Enseignant)

« (...) une formation pour gérer les élèves au quotidien. Mieux savoir les orienter pour être bien pris en charge. Mieux connaître les services. Et nous aider à savoir comment agir avec les élèves, savoir répondre à leurs questions.

(Agent CPMS/SPSE)

« Une formation initiale et une formation continuée sur ces questions, en termes de contenus et de méthodologie : comment mener des débats, comment animer ? Des formations à l'animation c'est important. Animer, c'est un tout autre métier... On perd parfois en efficacité.

(Enseignant)

Plus spécifiquement, en matière de formation, « partir des besoins exprimés par les enseignants à partir des difficultés qu'ils rencontrent et des solutions qu'ils cherchent collectivement à mettre en œuvre »⁵⁷ est une garantie de plus d'efficacité lorsqu'on veut induire des changements. Ainsi, la réappropriation de **la généralisation de l'EVRAS** par les intervenants scolaires sera d'autant plus efficace qu'elle **passse aussi par une reconnaissance du professionnalisme, de l'expertise, de l'expérience ou encore de la créativité de ces intervenants pour formaliser ce changement.**

5.2. Une survenue de situations « problématiques »

Une part fréquente des interventions en EVRAS trouve son origine dans un besoin des établissements scolaires de traiter des situations de la VAS des élèves (grossesses adolescentes, relations sexuelles entre élèves lors d'une retraite, couple d'élèves s'affichant de manière ostentatoire, diffusion d'images suggestives d'une élève sur internet, stigmatisation d'un élève en raison de son orientation sexuelle, etc.) qui pose un problème aux professionnels et à l'institution scolaire.

⁵⁷ Normand R. (2013), op. cit.

Les événements suscitant une réaction collective sont aussi des occasions qui motivent une partie des intervenants scolaires à se lancer dans la mise en place d'une dynamique en EVRAS au sein de l'école dont **l'enjeu, in fine, est de passer d'une intervention d'origine problématique à une intervention d'origine éducative.** A noter, que ces situations qui font « sauter le seuil de tolérance »⁵⁸ des intervenants scolaires se rencontrent, chez les personnes interrogées, plus souvent parmi celles officiant dans l'enseignement de qualification et dans l'enseignement spécialisé ; deux types d'enseignement davantage fréquentés par des élèves issus de milieux plus défavorisés.

« (...) à chaque fois l'école c'est : "il y a une problématique on va faire des animations ça va régler le problème". »

(Agent CPMS/SPSE)

« (...) c'est souvent quand un problème se pose qu'ils commencent à se tracasser (...). »

(Agent CPMS/SPSE)

« Il y a juste les écoles comme les CEFA où il y a la problématique des grossesses précoces, etc. Là ils sont plus intéressés par la thématique mais dans l'enseignement général secondaire ça leur passe au-dessus de la tête. »

(Agent CPMS/SPSE)

5.3. Un choix et une dynamique d'établissement

Ce qui transparaît bien dans les entretiens, c'est que l'implantation d'une démarche en EVRAS est d'autant plus aisée qu'elle rassemble les intérêts des divers intervenants scolaires. C'est davantage l'implication complémentaire de cette diversité d'intervenants qui importe plutôt que l'implication exclusive de l'un ou de l'autre.

Ainsi, **pour réaliser une véritable dynamique en EVRAS** au sein d'un établissement qui corresponde en pratique à la représentation globale qu'ils en ont (complémentarité et continuité des actions des partenaires, suivi des jeunes tout au long de leur scolarité, etc.) et permette de dépasser les freins (déficit de ressources, sollicitations multiples, corps professoral divisé, etc.), **il est nécessaire qu'elle soit considérée comme une priorité d'établissement soutenue par la direction, impliquant au moins une partie de l'équipe pédagogique et éducative, bénéficiant de l'apport de ressources plus spécialisées et suscitant l'intérêt des élèves.**

⁵⁸ Goudet B., *Développer des pratiques communautaires en santé et développement local*, Chronique Sociale, Lyon, 2009.

Dans le cadre de l'implémentation d'une dynamique d'EVRAS, il ressort aussi des personnes interrogées que le rôle des intervenants scolaires n'a pas la même importance. Si l'assentiment de l'ensemble de l'équipe pédagogique n'est pas nécessairement indispensable, il n'en est pas de même de la direction dont il est difficile de se passer pour formaliser ce type de démarche au sein de l'établissement. Les CPMS/SPSE sont, quant à eux, souvent considérés comme un intervenant plus spécialisé en EVRAS et/ou entretenant des liens plus privilégiés avec des intervenants spécialisés. Ils se sentent d'ailleurs, eux-mêmes, bien souvent les référents, les inducteurs et/ou les garants d'une démarche de qualité en la matière.



(...) ça prend du temps et ça demande de l'énergie. Donc, c'est vraiment un choix que l'école doit poser sans forcément obliger que ce soit intégré dans les cours mais l'école doit se dire : " on décide que... ". Et donc si les professeurs veulent intégrer ça dans leur cours, on a des ressources ou bien on laisse des plages horaires pour ça.



(Enseignant)



(...) des collègues ont voulu organiser une semaine contre l'homophobie... on aurait abordé la question dans tous les cours... Il faut savoir qu'en tant que prof, on est confronté à une homophobie quotidienne : insultes, personnes ciblées... On a proposé cela à la direction. Ils nous ont dit non. " Si vous faites un débat, comment va-t-on gérer tout ce qui va sortir ?



(Enseignant)



La mise en place d'un projet doit être acceptée par tous. Par exemple si la direction veut développer un projet mais si ce n'est pas en accord avec les professeurs et élèves, cela ne se passera pas bien.



(Educateur)



(...) un schéma qui suit de la première maternelle jusqu'à la rétho. Ça ils n'arrivent pas à le concevoir. Eux [les enseignants], ils aiment bien qu'on fasse des petites animations, etc. Mais rentrer dans un processus où ils doivent beaucoup plus s'investir c'est difficile !



(Agent CPMS/SPSE)

L'absence de dynamique d'établissement ne veut pas dire que rien ne se fait dans l'école mais que les intervenants qui s'en préoccupent agissent généralement comme des francs-tireurs tout en ayant conscience de l'éventuelle faiblesse de leur impact sur les élèves. De même, les intervenants en EVRAS rapportent que, bien souvent, les élèves n'expriment, a priori, pas de souhait envers cette dimension de la vie mais que l'intérêt vient, a posteriori, une fois la dynamique lancée.

« Depuis 2009, c'est dans les missions de l'école de faire de l'EVRAS à l'école mais moi dans les écoles où j'ai travaillé, il n'y a jamais eu d'EVRAS en tant que telle. Comme je dis, moi, je le mets dans mes cours mais aucune de mes directions ne sait ce que je mets dans mon cours. Donc, pour eux, à la limite il n'y a pas d'EVRAS à l'école. Ils ne sont pas dans les normes, ils sont hors la loi à la limite ! »

(Enseignant)

« (...) c'est une démarche personnelle que moi j'affine en discutant avec des gens autour de moi. Je gère cela seule. Je me fais une position. J'ai mon avis, mais qu'est-ce qui me dit que je fais bien ? »

(Enseignant)

Au-delà de ce principe d'adhésion collective, comme le rappelle Bernard Goudet⁵⁹, **il est opportun d'évaluer les compétences disponibles pour « passer de la volonté de mener une action communautaire à l'enclenchement d'une dynamique « communautaire » »**. Enfin, **prioriser signifie** aussi que l'école ne mobilisera pas ses ressources à la réalisation d'autres missions et qu'elle **dispose d'une autonomie pour exercer ce choix** ; autonomie dont les directeurs estiment souvent ne pas disposer en raison, notamment, de la rigidité et de l'instabilité du cadre réglementaire⁶⁰.

6. Les profils types des intervenants scolaires

Sur un plan personnel, deux principes de sens déterminent particulièrement l'attitude, la motivation et l'implication des intervenants scolaires à l'égard de l'EVRAS.

Il y a d'abord la conception globale ou spécifique de l'EVRAS qui, comme nous l'avons vu, agit comme un cadre de référence qui détermine le caractère généraliste ou spécialisé de la démarche et qui la rattache à des valeurs sociales (tolérance, respect des différences, etc.), voire citoyennes, ou à des particularités, habituellement d'ordre sexuel, qui sont considérées comme relevant du domaine de la vie intime et privée. L'ensemble des intervenants scolaires se distribue, sur un continuum, entre ces deux positions extrêmes et, un même intervenant, peut osciller d'un pôle à l'autre selon qu'il évoque l'EVRAS en englobant les diverses dimensions de la démarche ou qu'il centralise ses propos sur la dimension sexuelle.

Il y a ensuite la manière dont les intervenants scolaires envisagent leur métier, le fait d'intégrer ou pas la VRAS des élèves dans leur mission professionnelle, de s'estimer ou pas responsables, en tant que professionnels, de l'EVRAS des élèves, de considérer ou pas qu'il leur incombe d'en faire ou de ne pas en faire. A nouveau, l'ensemble des intervenants rencontrés se répartissent entre ces deux positions types.

⁵⁹ Goudet B. (2009), *op.cit.*

⁶⁰ Van Hove L., Ribonnet P. (2016), *op. cit.*

« (...) pour moi, ça, ça fait partie du travail sur le "savoir-être", et donc, pour moi, ça fait partie des compétences qu'on peut acquérir à l'école mais c'est mon avis personnel.

(Enseignant)

« Moi, je dis qu'on ne doit pas parler de sa vie privée mais c'est vrai qu'en même temps, on est des référents adultes pour des jeunes qui cherchent des références donc je dois signaler quand même certaines choses et faire passer des valeurs ben oui à travers un cours de maths, de sciences, de français, de n'importe quoi (...).

(Agent CPMS/SPSE)

« (...) Tout le monde passe par l'école. Il y a un socle de base à donner à tout le monde ? L'école est le lieu où on peut le donner. Et l'EVRAS pourrait en faire partie.

(Enseignant)

« L'orientation sexuelle, moi, j'ai choisi de ne pas en parler. Ils me posent des questions sur moi. Je ne réponds pas. Je leur dis : "moi, je n'ai pas à savoir ce que tu fais dans ta vie sexuelle", c'est pareil dans l'autre sens. C'est notre vie privée (...).

(Enseignant)

« A part le PMS, je suppose qu'ils parlent un peu de ça [d'EVRAS] avec eux, et encore, je ne les questionne pas après. On nous demande de ne pas intervenir donc je n'interviens pas.

(Enseignant)

L'entrecroisement de ces deux principes de sens permet de distinguer **quatre positionnements typiques des intervenants scolaires à l'égard de l'EVRAS**. Ces positionnements sont construits sur le modèle «idéal-typique»⁶¹ qui consiste à extraire les traits les plus fondamentaux des situations observées pour définir les cas extrêmes à partir desquels on peut hiérarchiser les différents cas rencontrés dans la réalité.

⁶¹ Weber, (1965), in Paillé P., Mucchielli A., (2002), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, A. Colin.

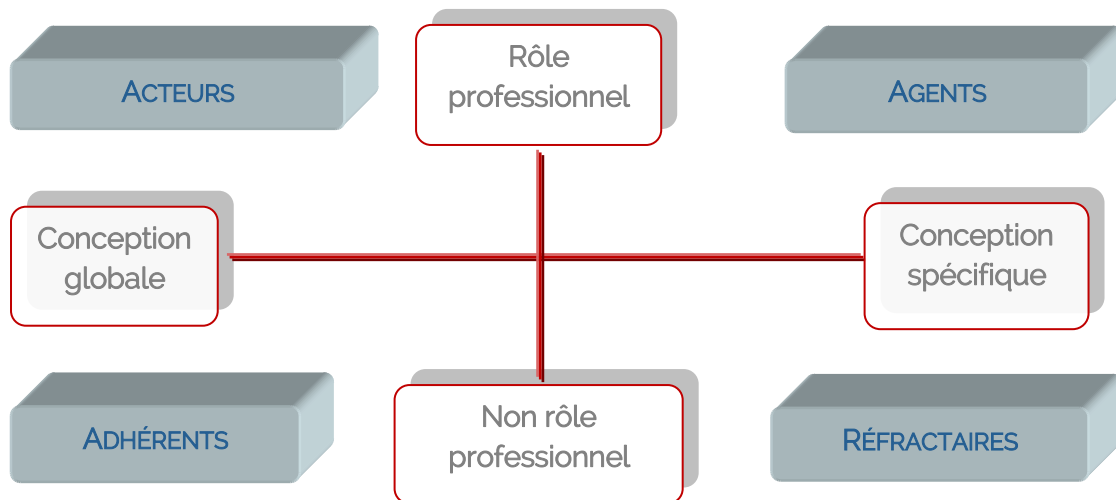


Figure 1 : Profils types des intervenants scolaires selon leur conception de l'EVRAS et de leur rôle professionnel.

La position d'**acteurs en EVRAS** caractérise le personnel scolaire qui voit, dans l'EVRAS, l'apprentissage d'un savoir-être indispensable à toute vie en société et à travailler dans l'ensemble des cours. Dans cette perspective, le professionnel a la responsabilité morale de faire de l'EVRAS quitte, si nécessaire, à jouer les « francs-tireurs » et faire fi de l'orientation institutionnelle si elle va à l'encontre de cette ultimité décisive.

La position d'**agents en EVRAS** caractérise le personnel qui voit, dans l'EVRAS, une démarche touchant principalement la dimension intime de la vie et relevant de la sphère du privé mais qui, de par sa fonction professionnelle, est habilité à en faire. Dans ces circonstances, c'est ce rôle qui fait de la personne un intervenant en EVRAS et ses actions en la matière sont habituellement limitées stricto sensu à ce rôle. C'est par exemple l'enseignant de sciences qui voit dans son cours l'appareil reproducteur d'un point de vue purement biologique.

Dans la position d'**adhérents**, les personnes considèrent l'EVRAS, de par les valeurs « universelles » qu'elle véhicule, comme faisant partie intégrante de la mission scolaire tout en ne se considérant pas comme ayant un rôle à jouer en la matière. En dehors de leur mission professionnelle, elle est pour eux une démarche qui est une affaire de spécialistes et de compétences qui ne les concernent pas directement.

Les **réfractaires**, quant à eux, estiment que l'EVRAS est entièrement du ressort de la vie privée et qu'elle ne fait aucunement partie de l'exercice de leur profession. Habituellement, pour eux, l'EVRAS n'est vraisemblablement pas une des missions de l'école.

« En tant que prof de science, je donne un cours sur la reproduction mais je pense que ce n'est pas à nous à leur faire une information de ce genre-là parce que ce n'est pas notre métier, moi personnellement je n'ai pas envie de m'embarquer là-dedans et commencer à leur parler de certaines choses, ce n'est pas à nous de le faire... ce n'est pas notre rôle (...).

(Enseignant)

« (...) des écoles où c'est vraiment très facile et d'autres écoles où ils mettent en avant vraiment le pédagogique en disant : "Non, on ne perd pas encore 2 heures de cours pour... faire ce genre de... sujet" mais là, il y a encore du travail à faire au niveau de la sensibilisation et de... l'intérêt et du... bien-fondé de ce genre ... d'éducation à faire.

(Agent CPMS/SPSE)

« (...) Et moi c'est ce que j'essaye de faire quand je prépare mes cours. Je me dis voilà, j'ai un sujet et j'essaye de l'attaquer par tous les chemins et c'est comme ça que je trouve que je fais de l'EVRAS tout au long de l'année sans qu'ils [les élèves] s'en rendent compte. Je ne leurs dis jamais "on fait de l'EVRAS".

(Enseignant)

« (...) on sait bien que c'est le rôle des parents d'éduquer, etc. mais on sait très bien que dans les faits il y a des familles qui zappent complètement tout ce pan de l'éducation par inhibition. Par peur aussi de s'exprimer vis-à-vis des adolescents et donc c'est notre rôle.

(Direction)

Si l'ensemble des intervenants scolaires se retrouve dans ces différentes catégories, **leurs positionnements varient**, notamment, **selon les métiers, le contexte institutionnel et des caractéristiques plus personnelles** (compétences en animation, capacité d'adaptation, etc.). Les agents CPMS/SPSE sont plus enclins à se référer à une conception globale de l'EVRAS alors que les enseignants ont plus tendance à se répartir dans l'ensemble des catégories. De même, **l'attitude de la direction en matière d'EVRAS « institue » habituellement le positionnement d'une partie des enseignants** en la matière et, à l'inverse, cette disparité entre les intervenants scolaires ne favorise pas la création d'une dynamique collective au niveau des établissements. Enfin, **dans une perspective de généralisation et d'efficacité, il convient d'amener les intervenants scolaires à davantage considérer la sexualité comme faisant « partie d'un programme de développement personnel et social »⁶².**

⁶² Mac Call S.D., op. cit., consulté le 3/02/2016.

V. BESOINS TRANSVERSAUX

Tout au long de l'état des lieux, il a été observé que les réalités des éducateurs et enseignants constamment en contact avec les élèves, sont différentes des réalités des directions et des CPMS/SPSE, moins directement en contact avec les jeunes. La plupart des besoins exprimés par les professionnels de l'école sont les mêmes, les différences se retrouvent dans les éléments qui amènent ces besoins, ce qui est dû au positionnement et au rôle de chaque personne dans l'école.

1. Les besoins de formations

L'ensemble des acteurs interviewés souhaiterait qu'une sensibilisation, voire une formation à l'EVRAS soit donnée dans le cursus de base des enseignants et des éducateurs.

Cette généralisation d'une formation à l'EVRAS dans le cursus de base permettrait une homogénéisation des approches en EVRAS par l'équipe éducative. Les différentes approches : soit très ciblées et « techniques » ou soit plus globales seraient alors uniformisées selon un canevas reçu lors des études de base.

2. Le besoin d'une définition plus claire de l'EVRAS

L'ensemble des acteurs interviewés éprouvent des difficultés à définir clairement et précisément ce qu'est l'EVRAS, les thématiques que cela couvre et les manières de faire cette éducation. C'est pourquoi une définition claire permettrait aux écoles d'avoir des balises pour faire de l'EVRAS sans les enfermer dans une structure trop stricte.

Beaucoup d'intervenants se sentiraient plus à l'aise avec l'EVRAS s'ils savaient exactement où placer les limites de la thématique. Les enseignants se demandent souvent jusqu'où ils peuvent aller dans les réponses qu'ils donnent aux jeunes, les directions, elles, ne savent pas toujours où le rôle de l'école s'arrête et comment justifier aux parents le choix de certaines animations.

Ces questions de limites sont récurrentes dans la majorité des interviews et mettent en avant la nécessité de clarifier à la fois la définition de l'EVRAS mais aussi les moyens auxquels les établissements peuvent faire appel pour éduquer à la vie relationnelle, affective et sexuelle.

3. Le besoin d'une meilleure interconnaissance

Les enseignants disent vivre en vase clos et souhaitent qu'on les mette plus au courant des choses qui se font dans l'école et de ce qui existe en matière d'EVRAS. Il y a un besoin de complémentarité entre les équipes internes et externes, un besoin de mieux connaître le réseau (les directions reconnaissent l'importance du partenariat mais ne connaissent pas assez les partenaires extérieurs) et un besoin d'obtenir une meilleure connaissance des acteurs locaux.

4. Le besoin de plus de stabilité et d'une vision à long terme

Le turn-over des équipes, rend l'implication sur du long terme difficile. Par exemple : la précarité d'emploi de jeunes enseignants qui ne sont pas nommés les empêche de mener des projets à long terme.

5. Le besoin d'un positionnement clair de l'école

Le manque de temps découle du trop grand nombre de rôles que l'école doit jouer et de la complexité du cadre législatif qui freine la mise en place d'activités de développement pédagogique⁶³

L'EVRAS prend du temps, l'école doit en donner ou en dégager pour que les équipes puissent s'impliquer.

6. Le besoin du CPMS dans l'école

Au travers des entretiens et de leur analyse, il apparaît que la présence au sein de l'école du CPMS facilite les relations avec les équipes éducatives et permet de bonnes collaborations dans les différents projets scolaires.

C'est pourquoi l'ensemble des intervenants demande que le CPMS reçoive plus de moyens pour être plus présent au sein des écoles.

Sa présence dans l'établissement pourrait également répondre au besoin d'une « personne-ressource en EVRAS » (point développé ci-dessous).

7. Le besoin d'une personne de confiance

L'ensemble des intervenants souhaiteraient qu'un coordinateur en EVRAS et/ou qu'une personne de référence centralise les actions et facilite leur mise en place au sein de l'école. Les élèves pourraient ainsi identifier facilement une personne pouvant les aider ou les orienter vers les « services-ressources » adéquats.

La présence d'une personne extérieure à l'école peut être bénéfique pour éviter le problème d'ambivalence répression/confiance qui touche à la fois le professionnel de l'école et l'élève.

Pour répondre aux situations de crises ponctuelles, il serait également nécessaire d'avoir des « personnes-ressources en EVRAS » dans l'école.

⁶³ Van Hove L., Ribonnet P., « Pour un renforcement du leadership des directions d'école », Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, 2016.

VI. RECOMMANDATIONS

De l'analyse des entretiens des intervenants scolaires, une série de constats émergent (compréhension variée de l'EVRAS, prédominance d'une approche centrée sur les problématiques sexuelles, etc.), d'éléments à prendre en considération (diversité des publics, dynamique scolaire variée, division du corps professoral, etc.) ou à améliorer (caractère informel de l'implication enseignante, déficit de ressources, manque de politiques concertées, etc.) dans les pratiques ou encore d'adjuvants sur lesquels on peut s'appuyer pour accompagner le changement (demande de formation, reconnaissance partagée de l'importance de l'EVRAS, actions informelles existantes, etc.).

Néanmoins, il se peut que l'adhésion et l'implication des professionnels rencontrés soient quelque peu surfaites dans la mesure où il y aurait un biais de désirabilité sociale en raison, notamment, d'un mode trop institutionnalisé de sélection des personnes interrogées et de notre absence, en tant que point d'appui, de neutralité dans la thématique de l'EVRAS. Le fait que tous les enseignants interrogés sont issus d'un nombre restreint de disciplines, font d'une manière ou d'une autre de l'EVRAS et évoquent des collègues qui n'en font pas résulte vraisemblablement de cette éventuelle distorsion à laquelle nous avons été attentifs au cours de l'analyse des entretiens et qui, en raison de sa nature plus favorable, n'entache pas les recommandations reprises ci-dessous.

Et, en effet, dans une optique de généralisation de l'EVRAS, le résultat de l'analyse des entretiens confirme et/ou conforte l'importance de :

- **soutenir le développement, en complément des interventions réalisées par les intervenants spécialisés (CPF, AMO, CPMS/SPSE, etc.), d'autres modalités d'action.** Le développement d'autres modalités d'intervention faciliterait ainsi la mise en place dans les établissements scolaires, comme recommandé⁶⁴, d'une démarche éducative plus globale. **La combinaison de plusieurs stratégies d'action aurait aussi l'avantage de mieux prendre en compte la diversité des mondes adolescents**, de mieux tenir compte du processus de maturation et de transformation physique et psychique qui se passe à l'adolescence, de davantage s'appuyer sur les multiples modes et lieux d'expression juvéniles, de mieux prendre en considération les variations dans les modèles identificatoires, notamment, entre les genres, entre les valeurs véhiculées par les familles et les valeurs véhiculées par l'école, etc. Des modules de formation pour permettre aux enseignants et aux éducateurs d'être des adultes-ressources et des acteurs de prévention au quotidien auprès des élèves pourraient, par exemple, être organisés via la formation initiale et continue. La mise en place des stratégies d'éducation par les pairs habituellement plus efficaces pour toucher les jeunes plus à risque⁶⁵ constitue une autre alternative possible ;
- **renforcer la prévention au quotidien en donnant une place plus active aux adultes qui partagent les mêmes lieux de vie que les jeunes.** Les états des lieux mettent clairement en exergue que les intervenants les plus actifs dans la préparation et la réalisation des interventions sont les CPMS/SPSE et les Centres de Planning Familial. Un élargissement plus important vers d'autres opérateurs (enseignants, éducateurs, parents), partageant au quotidien la vie des jeunes et agissant chacun à leur niveau, serait à réfléchir **pour permettre une implémentation plus large et une pérennisation des projets dans l'école.**

⁶⁴ Renard K., Piette D.: *Etat des lieux des activités d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire en Communauté française de Belgique: enquête quantitative auprès des relais*, Département d'Epidémiologie et de Promotion de la Santé, Unité de Promotion-Education Santé (ULB), Bruxelles, 2003.

⁶⁵ Favresse D., de Smet P., *Tabac, alcool, drogues et multimédias chez les jeunes en Communauté française de Belgique*. SIPES (ESP-ULB), Bruxelles, 2008.

Ces intervenants en contacts continus avec les élèves pourraient davantage jouer, par leurs attitudes et leurs discours bienveillants, un rôle de prévention et d'éducation. Ils pallieraient la discontinuité des interventions, faites par des acteurs présents de manière ponctuelle dans les établissements, qui ne permet pas de répondre aux multiples questions que les jeunes se posent entre ces interventions et constitue « autant d'occasions manquées d'aborder le thème »⁶⁶ de la VRAS ;

- **développer les actions susceptibles de renforcer l'homogénéité du corps enseignant dans sa manière de concevoir sa mission éducative auprès des élèves.** Une plus grande homogénéité de ce corps aurait l'avantage de **donner plus de cohérence et de pertinence aux messages et attitudes « préventives » des enseignants à l'égard des élèves.** Il s'agit par-là de dépasser, notamment, la coexistence au sein des établissements, d'enseignants adeptes de pédagogie ex-cathedra où les élèves reçoivent « passivement » le savoir, et d'enseignants partisans de pédagogie plus active où les élèves prennent davantage part à leur apprentissage. Cette hétérogénéité dans la manière de concevoir le métier d'enseignant freine la mise en place des démarches préventives dans la mesure où les premiers ont plus souvent tendance à considérer l'éducation comme n'étant pas de leur ressort. Elle favorise aussi des effets contreproductifs par la présence, dans les écoles, de messages contradictoires adressés aux élèves en matière d'éducation. Dans une perspective d'améliorer la qualité de l'EVRAS, **cette homogénéisation passe aussi par l'adoption de pédagogies actives et par une définition plus claire de ce que recouvre l'EVRAS.** Elle nécessite, non seulement, un renforcement des compétences pédagogiques mais aussi la **mise à disposition de ressources en EVRAS appropriées aux besoins des élèves**^{67,68,69} ;
- **pérenniser la présence de services externes à l'école,** spécialisés dans des sujets relativement tabous dans nos sociétés, dans la gestion de situations délicates impliquant d'éventuels élèves ou encore dans l'approche d'actes présentant un caractère délictueux (l'orientation sexuelle, la diffusion d'image compromettante sur internet, etc.). **Ces professionnels favorisent la liberté de paroles des jeunes** parce que, notamment, leurs interventions ne sont pas entachées des enjeux spécifiques du « métier d'élèves ou d'enfant de » (importance de la réussite scolaire, ternissement de l'image du « bon » élève, avis en marge des valeurs véhiculées par l'établissement scolaire, crainte d'être déconsidéré par la famille, etc.). Ils sont aussi souvent un bon moyen pour l'élève d'identifier des ressources en cas de besoin ;
- **assurer la continuité, dans les écoles, des actions des intervenants spécialisés afin d'en renforcer l'efficacité.** Trop d'actions menées dans les écoles présentent un caractère ponctuel, ne sont pas toujours en adéquation avec un développement adolescent qui varie d'un élève à l'autre, n'ont pas été conçues en **articulation avec les intervenants scolaires pour en prolonger les bénéfices.** Sur ce point, les résultats observés dans l'état des lieux des besoins en EVRAS rejoignent les considérations émises par les experts sur la prévention des conduites à risques qui mettent, entre autres, en exergue que les projets en milieu scolaire faisant appel à des intervenants extérieurs, déployant des actions ponctuelles, se basant sur un faible engagement des acteurs scolaires, « ayant peu investi dans la formation des enseignants et bénéficiant de peu de ressources de soutien, sont considérés comme peu prometteurs »⁷⁰. Ce travail de collaboration exige aussi pour les intervenants de disposer d'un temps pour pouvoir, notamment, décroiser, entrecroiser et organiser la continuité et la complémentarité des actions ;

⁶⁶ Jadot-Descombes C., *Suisse romande : des éducatrices pour parler sexualité à l'école*, in *La Santé de l'homme*, 397 :48-49, 2008.

⁶⁷ Mac Call S.D., *op. cit.*, consulté le 3/02/2016.

⁶⁸ Jadot-Descombes C. (2008), *op. cit.*

⁶⁹ Van Hove L., Ribonnet P. (2016), *op. cit.*

⁷⁰ Bantuelle M. & al. (2008), *Comportements à risque et santé : agir en milieu scolaire*, Saint-Denis, INPES, 132p.

- **instaurer une personne** (ou groupement de personnes) **au sein de l'école qui centralise les actions de prévention et d'éducation**, qui a une vision claire du rôle de chaque intervenant au sein et à l'extérieur de l'école et qui coordonne les dynamiques intersectorielles et interdisciplinaires des intervenants en EVRAS. L'implication de toutes les parties dans un rôle précis et **l'existence d'un opérateur centralisant le projet et articulant les différentes parties** permettent généralement une coordination plus efficace des interventions au sein de l'établissement en favorisant, notamment, leur continuité et leur complémentarité ;

- **encourager la diversité des modes d'intervention et la création d'interventions innovantes** pour mieux prendre en compte les inégalités chez les apprenants dont, notamment, les différences entre les élèves selon le type d'enseignement fréquenté. Dans leurs discours, les intervenants scolaires considèrent habituellement les besoins des élèves de l'enseignement de qualification plus criants et multiples que dans l'enseignement de transition. Et, en effet, les apprenants suivant une formation qualifiante sont, à âge égal, plus nombreux à être sexuellement actifs et adopter des conduites à risque (usage de cannabis, implication dans des actes de violence physique, etc.). Ils ont donc des besoins plus spécifiques liés à ces différences comportementales⁷¹. Ces variations entre élèves apparaissent non seulement d'un enseignement à l'autre mais aussi d'une classe à l'autre⁷² et dans une même classe, d'un élève à l'autre. Ce constat sous-tend, notamment, l'importance de diversifier les modes d'intervention **pour permettre aux professionnels de s'adapter plus aisément à cette hétérogénéité adolescente et d'assurer une continuité des actions tout au long du processus adolescent**. Sur ce point, des formations à l'approche interculturelle des élèves semblent prioritaires pour les professionnels de certains établissements et, en matière d'innovation, des projets impliquant activement les parents mériteraient d'être élaborés, testés et évalués ;

- **encourager**, au sein des établissements scolaires, **la mise en place d'un plan de prévention général** qui intègre l'ensemble des projets qui visent le bien-être, la qualité de vie et l'épanouissement présent et futur des jeunes. Une bonne partie des intervenants scolaires considère que les multiples et diverses sollicitations éducatives et préventives des politiques envers les écoles (cellule bien-être, projet harcèlement, généralisation de l'EVRAS, etc.) desservent, in fine, les dynamiques mises en place dans les écoles (changement continu du cadre de références, obsolescence des partenariats existants, sentiment d'instrumentalisation à des fins politiques, démotivation des intervenants impliqués, etc.) parce qu'elles viennent perturber et remettre en question les actions de prévention mises en place dans le cadre scolaire avant que celles-ci n'aient eu le temps de se consolider. Un tel plan faciliterait, entre autres, l'intégration des politiques de prévention scolaire, diminuerait le sentiment de rupture vécu avec l'arrivée de nouvelles politiques et **permettrait de renforcer la cohérence entre les dispositifs existants** (les cellules de concertation locale, les plateformes locales en EVRAS, la formation continue des enseignants, etc.). En outre, l'intégration de l'EVRAS dans des « programmes de développement personnel et social » en renforce l'efficacité⁷³ ;

- **renforcer l'autonomie des établissements et la participation de tous les intervenants scolaires pour leur permettre de définir des priorités et des choix éducatifs adaptés à leurs besoins**. Par ailleurs, cette consolidation améliore l'efficacité des actions d'éducation qui repose davantage sur la motivation et l'implication de ces intervenants. Elle passe aussi par un travail préalable

⁷¹ Moreau N. & al., *La santé et les comportements de santé et Favresse D. & al., L'évolution de l'usage de psychotropes et des multimédias, in La santé des élèves de l'enseignement secondaire : résultats de l'enquête HBSC 2010 en FWB, Sipes (ESP-ULB), Bruxelles, 2013.*

⁷² *En matière d'usages de psychotropes (tabac, alcool, cannabis), des effets de classe ont déjà pu être observés (de Smet P. (2004), Analyses des données Santé et bien-être des jeunes pour la Région de Bruxelles-Capitale et les provinces de la Communauté française, commanditées par l'Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles-Capitale, ESP (ULB-PROMES), Bruxelles).*

⁷³ Mac Call S.D., *op. cit.*, consulté le 3/02/2016.

d'accord, entre les professionnels de l'établissement, sur les valeurs éducatives⁷⁴ et suppose de donner assez de temps aux établissements et de ressources (matériel approprié à la culture des élèves, services d'accompagnement des écoles dans leurs projets, etc.)⁷⁵ pour assimiler de nouvelles directives et les adapter à leurs priorités éducatives (décloisonnement des disciplines, modification des pratiques, renforcement des compétences, etc.)⁷⁶ ;

- **consolider les processus de concertation et de participation de tous aux différents niveaux de l'intervention** (la mise en œuvre d'un cycle d'animations, l'élaboration du projet d'établissement, la création d'une cellule bien-être, la construction d'une démarche interdisciplinaire, etc.) et encourager la co-construction et l'évaluation des interventions. Une telle dynamique de concertation facilite aussi la **mise en place d'une approche plus globale et d'actions plus efficaces bénéficiant, notamment, de l'expertise des divers intervenants** qui s'y impliquent. Elle favorise aussi l'implémentation chez les acteurs de prévention d'une diversité plus importante de pratiques d'interventions et leur permet, par ailleurs, de bénéficier d'une plus grande flexibilité pour s'adapter aux caractéristiques (âge, expérience affective et sexuelle, etc.) et besoins des élèves ;
- **renforcer la participation des élèves tout au long des projets d'éducation et de promotion de la santé.** Leur participation reste souvent confinée à l'exercice des actions d'éducation et à leur évaluation. Ils sont par contre peu présents lors de l'élaboration de l'intervention, principalement pour des raisons d'organisation et de temps disponible. Or, **la participation à la construction du projet constitue, non seulement, une modalité d'accès à la citoyenneté, mais favorise également la diminution des inégalités sociales de santé et l'implémentation des connaissances et compétences** auprès de ceux qui en bénéficient. Etant un précieux déterminant de la santé, il est important de permettre aux différents intervenants de dégager du temps pour soutenir ces démarches participatives et citoyennes qui permettent la mise en place d'actions qui répondent davantage aux attentes de ces acteurs⁷⁷ ;
- **pérenniser les concertations locales pour consolider**, entre autres, **la connaissance des services entre eux**, la prise en compte de leur complémentarité, **l'acquisition de compétences et techniques d'intervention** via l'échange de pratiques. Sans ces concertations entre les différents opérateurs en EVRAS, les dialogues restent trop souvent informels et dépendent de réseaux de connaissances propres entre personnes motivées par cette manière de travailler⁷⁸ ; ce qui est par ailleurs source d'inégalités envers les élèves ;
- **soutenir le développement de sites d'éducation et de prévention** de qualité. La socialisation des jeunes passant par les NTIC, il est important de promouvoir des sites et des espaces d'échanges sur internet qui soient fiables. En outre, ces technologies ont l'avantage de permettre aux jeunes de rester anonyme, d'échanger entre eux ou avec des professionnels et d'être **continuellement accessibles**⁷⁹. L'utilisation des NTIC comme outil d'EVRAS passe aussi par le **développement du sens critique des jeunes à l'égard des médias**⁸⁰ et « des stéréotypes sexistes dans les médias »⁸¹.

⁷⁴ Bouvier A. (2013), *op. cit.*

⁷⁵ Mac Call S.D., *op. cit.*, consulté le 3/02/2016.

⁷⁶ Muller F. (2013), *op. cit.*

⁷⁷ Bantuelle M., Morel J., Dargent D., *La participation communautaire en matière de santé, asbl Santé, Communauté, Participation*, Ed. P. Trefois, Bruxelles, 2000.

⁷⁸ Renard K. & al. (2005), *op. cit.*

⁷⁹ Amsellem-Mainguy Y., *Internet pour s'informer sur la sexualité : entre la vie des autres et les normes sociales*, in *La santé de l'homme*, 418 :14-15, 2012.

⁸⁰ Villain V., *Développer le sens critique des jeunes*, in *La santé de l'homme*, 418 :31, 2012.

⁸¹ Voros F. (2012), *op. cit.*

VII. BIBLIOGRAPHIE

- Alami S., Desjeux D., Garabua-Moussaoui I., *Les méthodes qualitatives*, PUF (« Que sais-je ? »), 2009.
- Albarello L., *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*, de Boeck (coll. Méthodes en Sciences Humaines), Bruxelles, 2003.
- Amerijckx G., Moreau N., Godin I., *La généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle en milieu scolaire. Enjeux structurels pour la Fédération Wallonie-Bruxelles*. Cahier Santé SIPES (ESP-ULB), Bruxelles, 2015.
- Amsellem-Mainguy Y. (coord.), Cheynel C., Fouet A., *Entrée dans la sexualité des adolescent-e-s : la question du consentement. Enquête auprès des jeunes et des intervenant-e-s en éducation à la sexualité*, Rapport d'étude, INJEP, 2015.
- Amsellem-Mainguy Y., *Internet pour s'informer sur la sexualité : entre la vie des autres et les normes sociales*, in *La santé de l'homme*, 418 :14-15, 2012.
- Andrien M., Renard K., Vanorlé H., *Animations à la vie effective et sexuelle à l'école – Propositions d'objectifs, de thématiques et de stratégies*, Bruxelles, 2003.
- Bantuelle M., Demeulemeester R. (2008), *Comportements à risque et santé : agir en milieu scolaire*, Saint-Denis, INPES, 2008.
- Bantuelle M., Morel J., Dargent D., *La participation communautaire en matière de santé*, asbl Santé, Communauté, Participation, Ed. P. Trefois, Bruxelles, 2000.
- Barrère A. (2013), *Le changement : progrès ou nouvelle norme ?*, Dossier « Ce qui fait changer un établissement » in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 509.
- Beauchesne L., *Les drogues, en parler avec nos enfants*, in *Les Cahiers de Prospective Jeunesse*, 44 :20-25, 2007.
- Beghin D., Cueppens C., Lucet C. & al. : *Adolescentes : sexualité et santé de la reproduction. Etat des lieux en Wallonie et à Bruxelles*. SIPES d'ULB-PROMES (École de Santé Publique), la Fédération Laïque de Centres de Planning Familial, l'Agence Intermutualiste, l'Office de la Naissance et de l'Enfance, l'Institut de Démographie de l'UCL et l'Institut Scientifique de Santé Publique, Bruxelles, 2006.
- Blanchet A., Gotman A., *L'entretien*, A. Colin (Série « L'enquête et ses méthodes »), 2^{ème} édition, 2007.
- Blanquart F., Walkowiak C. (2013), *Les savoirs en équipe*, Dossier « Ce qui fait changer un établissement », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 509.
- Bouvier A. (2013), *Le besoin d'apprendre*, Dossier « Ce qui fait changer un établissement » in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 509.
- CLPS de Bruxelles (éd. C. Végairinsky), *Assuétudes. Une enquête menée auprès des acteurs de l'enseignement secondaire de la Région de Bruxelles-Capitale*, 2011.
- de Smet N., *L'école des conflits*, in *Prospective Jeunesse. Drogues Santé Prévention*, 55:8-14.
- de Smet P., *Analyses des données Santé et bien-être des jeunes pour la Région de Bruxelles-Capitale et les provinces de la Communauté française*, commanditées par l'Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles-Capitale, ESP (ULB-PROMES), Bruxelles, 2004.
- Etienne R. (2013), *La grammaire du changement*, Dossier « Ce qui fait changer un établissement », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 509.
- Favresse D., de Smet P., *Tabac, alcool, drogues et multimédias chez les jeunes en Communauté française de Belgique*. SIPES (ESP-ULB), Bruxelles, 2008.
- Favresse D., (2009), *Psychotropes, adolescence et perspectives d'intervention*, in *Prospective Jeunesse*, Dossier « Préventions. Acteurs et pratiques en Wallonie et à Bruxelles », N° 50-51 :34-39.
- Favresse D., de Smet P., Godin I., *L'évolution de l'usage des psychotropes et des multimédias*, in *La santé des élèves de l'enseignement secondaire : résultats de l'enquête HBSC 2010 en FWB*, Sipes (ESP-ULB), Bruxelles, 2013.
- Fenneteau H., *Enquête : entretien et questionnaire*, Dunod, Paris, 2007.
- Fournier M., (2011), *Filles-garçons, des univers séparés*, in *Sciences humaines*, N°226.
- Goudet B., *Développer des pratiques communautaires en santé et développement local*, Chronique Sociale, Lyon, 2009.
- Jadot-Descombes C., *Suisse romande : des éducateurs pour parler sexualité à l'école*, in *La Santé de l'homme*, 397 :48-49, 2008.
- Les Points d'Appui EVRAS (CLPS), *Etat des Lieux des ressources en matière d'EVRAS dans l'enseignement secondaire sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles*, 2015.

- Mac Call S.D., *Enseigner l'éducation à la santé sexuelle. Notions élémentaires pour les nouveaux enseignants, mise à jour pour les enseignants chevronnés*, Association canadienne pour la santé en milieu scolaire, 64 p, consulté le 3/02/2016. En ligne sur : <http://www.masexualite.ca/uploads/files/TeachingSexEdManualFre.pdf>
- Moreau N., de Smet P., Godin I., La santé et les comportements de santé, in *La santé des élèves de l'enseignement secondaire : résultats de l'enquête HBSC 2010 en FWB*, Sipes (ESP-ULB), Bruxelles, 2013.
- Muller F. (2013), Dix propositions, Dossier « Ce qui fait changer un établissement » in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 509.
- Normand R. (2013), L'herbe est-elle plus verte ailleurs ?, Dossier « Ce qui fait changer un établissement », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 509.
- Paillé P. et Mucchielli A., *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, A. Colin (coll. U), Paris, 2003.
- Renard K., Amerijckx G., Favresse D. & al. : *Evaluation du projet pilote d'implantation structurelle d'animations à la vie affective et sexuelle à l'école en Communauté française de Belgique*, Unité de Promotion-Education Santé (ULB) et Département de Psychologie (FUNDP), 2005.
- Renard K., Piette D.: Etat des lieux des activités d'éducation à la vie affective et sexuelle en milieu scolaire en Communauté française de Belgique: enquête quantitative auprès des relais, Département d'Epidémiologie et de Promotion de la Santé, Unité de Promotion-Education Santé (ULB), Bruxelles, 2003.
- Rollin Z., « Genre et sexualité dans le rapport pédagogique : ethnographie d'un lycée « de banlieue » », *Genre, sexualité & société* [En ligne], 7 | Printemps 2012, mis en ligne le 01 juin 2012, consulté le 26 janvier 2016. URL : <http://gss.revues.org/2350> ; DOI : 10.4000/gss.2350
- Roussel S., Doumont D., Quelle efficacité pour la prévention des addictions chez les adolescents ?, *Dossiers techniques*, UCL-RESO (ESP), Bruxelles, 2008.
- Van Campenhoudt L., Chaumont J.-M. et Franssen A., *La méthode d'analyse en groupe*, Dunod (Psycho Sup), Paris, 2005.
- Van Hove L., Ribonnet P., « Pour un renforcement du leadership des directions d'école », Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, 2016.
- Vigour C., *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*, La Découverte, collection *Guides Repères*, 2005.
- Villain V., Développer le sens critique des jeunes, in *La santé de l'homme*, 418 :31, 2012.
- Voros F., Les ados et le porno : analyse d'une controverse, in *La Santé de l'homme*, 418 :16-18, 2012.
- Zarbo A., Impact de l'imagerie pornographique, Université d'hiver Vie Affective et Sexuelle 2.0 de la FLCPF, 3-4 décembre 2015.

